



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario



Autora: M^a Dolores Hidalgo Ariza

Director: Juan Manuel Muñoz González

Directora: Eva Francisca Hinojosa Pareja

Curso Académico: 2016/2017

TITULO: *Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario*

AUTOR: *María Dolores Hidalgo Ariza*

© Edita: UCOPress. 2017
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es



TÍTULO DE LA TESIS: INFLUENCIA DE LOS ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LAS PERCEPCIONES Y EXPECTATIVAS ACADÉMICAS Y PROFESIONALES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

DOCTORANDO/A: MARÍA DOLORES HIDALGO ARIZA

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

La presente Tesis Doctoral contempla como problema de estudio las barreras de género que posee el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. En este sentido, se pretende comprobar si existen roles y estereotipos de género que influyan en sus percepciones y expectativas de futuro, tanto en el ámbito académico como en el profesional. El propósito de este estudio es extraer conclusiones que generen una reflexión en la comunidad educativa, de manera que se elaboren propuestas que incluyan la perspectiva de género tanto en la formación inicial como permanente de los y las profesionales de la educación, además de que el profesorado tome consciencia de cómo son sus prácticas educativas y contribuya a promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Hoy en día, muchas personas piensan que la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres se ha conseguido, pero no es así, y prueba de ello son, además de los múltiples ejemplos de desigualdad social que afectan a las mujeres, (escasez de mujeres en puestos de responsabilidad, discriminación salarial, dobles jornadas, falta de conciliación y corresponsabilidad en las tareas de cuidado, etc...), y como signo más brutal de esa desigualdad existente las numerosas muertes producidas por violencia de género. Con el propósito de profundizar en esta realidad problemática, en la tesis se lleva a cabo una revisión teórica que permite sustentar conceptualmente el plan de investigación y que aborda, no sólo la literatura científica sobre el tema, sino también los diferentes marcos jurídicos a nivel nacional e internacional para el desarrollo de la investigación.

El enfoque metodológico elegido para llevar a cabo la investigación y dar respuesta a los objetivos propuestos se corresponde con un enfoque de investigación por encuesta. En este caso concreto, esta metodología puede definirse como cuantitativa y descriptiva. Cuantitativa debido a la naturaleza numérica y confiable de los datos recabados y por seguir una estrategia de investigación deductiva y estructurada; y descriptiva, pues con ella se busca la obtención de datos de una muestra representativa seleccionada con el fin de describir y relacionar las características de la población objeto de estudio con determinados ámbitos de información.

Con el fin de establecer la fiabilidad y validez del instrumento, hemos tomado en consideración diferentes tipos de evidencias: en cuanto a la fiabilidad, se ha analizado la consistencia interna del instrumento a través de la aplicación del coeficiente Alpha de Cronbach; mientras que para la validez, se ha realizado un análisis factorial exploratorio con los datos provenientes de la aplicación piloto y, posteriormente, un análisis factorial confirmatorio con la muestra definitiva, permitiendo garantizar, con ello, la validez de constructo del cuestionario. Estos procedimientos se han llevado a cabo a través de los programas: SPSS, en su versión 23; Factor Analysis, en su versión 10.4; y, por último, EQS en su versión 6.2 considerándose valiosos los resultados obtenidos en relación con los objetivos perseguidos.

Las conclusiones manifiestan que ha sido posible describir las percepciones de los futuros y futuras docentes y profesionales de la educación acerca de la predisposición al liderazgo, la relevancia del rol del trabajo, el miedo a la evaluación negativa y la percepción del rol de género en hombres y mujeres. Asimismo, se aprecia que existen ciertas barreras de género, en forma de roles y estereotipos, que siguen condicionando las opciones del alumnado, especialmente en el caso de las mujeres, dónde se pone de manifiesto, por ejemplo, que su predisposición al liderazgo y la relevancia que otorgan al trabajo desciende conforme avanzan en su formación académica o cuando tienen cargas familiares. Por otra parte, también se observan diferencias en las percepciones del alumnado en función de las titulaciones que cursan o de la situación laboral de las familias.

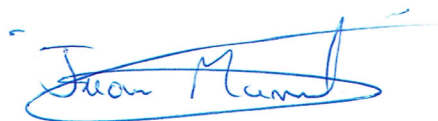
Por último, indicar que el resultado de la investigación será publicado en revistas científicas de prestigio tanto nacionales como internacionales, aunque una de las publicaciones derivadas de la misma la podemos encontrar en la Revista *International Journal of Educational Research and Innovation*, concretamente en el número 9, denominada "El liderazgo en la formación inicial de docentes y educadores sociales: un estudio con perspectiva de género".

En definitiva, la investigación presentada para la obtención del grado de Doctora por la Universidad de Córdoba reúne todos los requisitos demandados por la normativa en vigor, ajustándose asimismo a los estándares académicos del Espacio Europeo de Educación Superior.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, a 30 de junio de 2017

Firma del/de los director/es



Fdo.: Juan Manuel Muñoz González



Fdo.: Eva Francisca Hinojosa Pareja



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

**Influencia de los roles y estereotipos de género en las
percepciones y expectativas académicas y profesionales del
alumnado universitario**

TESIS DOCTORAL

María Dolores Hidalgo Ariza

DIRECTOR

Dr. Juan Manuel Muñoz González

DIRECTORA

Dra. Eva Francisca Hinojosa Pareja

Córdoba, 2017

A mi familia por su apoyo incondicional, todo lo que soy y todo lo que tengo se lo debo a ellos y sin ellos hubiera sido imposible llegar hasta aquí.

A mi directora, Eva Hinojosa Pareja, por aceptar dirigirme este trabajo, por su comprensión, apoyo y paciencia.

A Juan Manuel Muñoz González, por la gran ayuda que me ha aportado. Por estar ahí cuando más lo he necesitado y por todos los ánimos que me ha dado para seguir avanzando en este trabajo.

A todo el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación que ha contribuido, de alguna manera, a que se pudiera llevar a cabo esta investigación.

A mis amigos y amigas, que de alguna forma siempre estuvieron ahí cuando más lo necesitaba.

A todos y a todas, muchas gracias

RESUMEN

Numerosos estudios constatan la existencia de barreras de género que dificultan el desarrollo personal de la mujer en el ámbito académico y profesional. Dichas barreras están asociadas, entre otros factores, a los diferentes roles y estereotipos de género que se van adquiriendo a lo largo de nuestra vida por diferentes agentes de socialización (la familia, el entorno escolar, los medios de comunicación,...) (Donoso, Figuera y Rodríguez Moreno, 2011; Porto, Cajide, Mosteiro, Castro, Sierra y Rodríguez, 2012; Martínez y Bivort, 2013; Castillo-Mayén, y Montes-Berges, 2014).

Este estudio pretende recoger las percepciones de los futuros y futuras docentes y profesionales de la educación social en relación a la predisposición al liderazgo, la relevancia del rol del trabajo, el miedo a la evaluación negativa y las percepciones del rol de género en hombres y mujeres en su futuro profesional, considerando una serie de factores académicos, sociodemográficos y familiares que pueden influir en un mayor o menor grado en sus percepciones y expectativas académicas y profesionales.

La investigación se ha realizado siguiendo una metodología cuantitativa, usando como instrumento para la recogida de información un cuestionario denominado "Barreras de género del alumnado universitario de la Facultad de Ciencias de la Educación". Este cuestionario ha sido previamente validado mediante una aplicación piloto y la administración de diferentes procedimientos estadísticos (análisis de consistencia interna, análisis factorial exploratorio y confirmatorio) que garantizan su fiabilidad y validez.

Los datos recabados han sido sometidos a diversos tipos de análisis con la intención de dar respuesta a los objetivos propuestos: descriptivos, contrastes de medias, correlaciones y regresiones lineales.

Las conclusiones manifiestan que ha sido posible describir las percepciones de los futuros y futuras docentes y profesionales de la educación acerca de la predisposición al liderazgo, la relevancia del rol del trabajo, el miedo a la evaluación negativa y la percepción del rol de género en hombres y mujeres. Asimismo, se aprecia que existen ciertas barreras de género, en forma de roles y estereotipos, que siguen condicionando las opciones del alumnado, especialmente en el caso de las mujeres, dónde se pone de

manifiesto, por ejemplo, que su predisposición al liderazgo y la relevancia que otorgan al trabajo desciende conforme avanzan en su formación académica o cuando tienen cargas familiares. Por otra parte, también se observan diferencias en las percepciones del alumnado en función de las titulaciones que cursan o de la situación laboral de las familias.

INDICE GENERAL

I. JUSTIFICACIÓN	1
II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL	6
1. Capítulo I: Construcción y deconstrucción del patriarcado. Aproximación conceptual a la desigualdad entre hombres y mujeres.....	8
1.1. La sociedad patriarcal y androcéntrica.....	11
1.2. La existencia de un matriarcado primigenio	14
1.3. La construcción de la teoría sexo-género.....	18
1.4. La transmisión de roles y estereotipos	20
2. Capítulo II: Barreras de género internas y externas	26
2.1. Actitudes, expectativas y creencias académico-profesionales desde la perspectiva de género	29
2.2. Estereotipos y barreras de género en la elección de trayectorias académicas	35
2.3. Liderazgo y trayectorias profesionales.....	55
3. Capítulo III: Desde el pensamiento feminista hasta las políticas de igualdad.....	69
3.1. Conceptualización del feminismo	72
3.2. Las corrientes del feminismo	75
3.3. Revisión de planes y políticas desde la perspectiva de género en España.	79
4. Capítulo IV: Educación con perspectiva del género	88
4.1. Evolución histórica del Sistema Educativo.....	91
4.2. Acceso y evolución de las mujeres en la universidad	102
4.3. Una escuela para todas y todos: una escuela coeducativa e inclusiva	105
4.4. Educadores y educadoras sociales como figura imprescindible para potenciar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres	110
4.5. Una universidad comprometida e inclusiva como alternativa para la ruptura de prácticas sexistas	116
III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	121
1. Definición del problema de investigación	123
2. Objetivos de la investigación.....	123
3. Hipótesis de la investigación	124
4. Enfoque Metodológico.....	125
5. Población y muestra de la investigación	129
5.1. Población.....	129
5.2. Descripción de la muestra	130

6. Variables	143
6.1. Variables independientes	144
6.2. Variables dependientes.....	146
7. Instrumento para la recogida de la información	149
7.1 Establecimiento de variables y elaboración/selección del instrumento	151
7.2. Aplicación piloto.....	152
7.3. Fiabilidad y validez del instrumento	154
7.3.1. Fiabilidad	154
7.3.2. Validez	156
7.3.2.1. Análisis Factorial Exploratorio.....	156
7.3.2.2. Análisis Factorial Confirmatorio	162
8. Procedimientos en el análisis de los datos.....	166
IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	168
1. Predisposición al liderazgo.....	171
2. Relevancia del rol del trabajo	180
3. Miedo a la evaluación negativa.....	194
4. Percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral	203
5. Percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral	216
6. Estudio correlacional de las dimensiones del instrumento	230
7. Modelos explicativos de las barreras de género	233
7.1. Modelos explicativos de la percepción del rol de género de mujeres y hombres en el mundo laboral en función del sexo	234
7.2. Modelos explicativos de la predisposición al liderazgo en función del sexo	241
7.3. Modelos explicativos de la percepción del rol de mujeres y hombres en el mundo laboral, así como de la predisposición al liderazgo en función de la titulación	245
7.3.1. Modelos explicativos de la percepción del rol de mujeres y hombres en el mundo laboral, así como de la predisposición al liderazgo en los y las estudiantes del Grado de Educación Infantil	245
7.3.2. Modelos explicativos de la percepción del rol de mujeres y hombres en el mundo laboral, así como de la predisposición al liderazgo en los estudiantes del Grado de Educación Primaria	249
7.3.3. Modelos explicativos de la percepción del rol de mujeres y hombres en el mundo laboral, así como de la predisposición al liderazgo en los estudiantes del Grado de Educación Social	252

7.3.4. Modelos explicativos de la percepción del rol de mujeres y hombres en el mundo laboral, así como de la predisposición al liderazgo en los estudiantes del Máster de Educación Inclusiva	256
7.3.5. Modelos explicativos de la percepción del rol de mujeres y hombres en el mundo laboral, así como de la predisposición al liderazgo en los estudiantes del Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.....	259
V. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	265
1. Conclusiones y discusión de la investigación.....	267
2. Limitaciones y futuras líneas de investigación	281
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	283

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Alumnado matriculado en los estudios de grado en las distintas ramas de conocimiento respecto al total de hombres y mujeres. Cursos desde 2010-2011 hasta 2015-2016.....	41
Figura 2. Alumnado matriculado en los estudios de máster en las distintas ramas de conocimiento respecto al total de hombres y mujeres. Cursos desde 2010-2011 hasta 2015-2016.....	43
Figura 3: Distribución alumnado de grado por sexo y rama de conocimiento. Cursos 2010/2011 y 2015/2016.....	45
Figura 4: Distribución de estudiantes de máster por sexo y rama de conocimiento. Cursos 2010/2011 y 2015/2016.....	47
Figura 5: Evolución de la distribución de las mujeres en estudios de grado por ramas de conocimiento. Cursos desde 2010-2011 hasta 2015-2016.....	49
Figura 6: Evolución de la distribución de las mujeres en estudios de máster por ramas de conocimiento. Cursos desde 2010-2011 hasta 2015-2016.....	51
Figura 7: Evolución de la distribución de los hombres en estudios de grado por ramas de conocimiento. Cursos desde 2010-2011 hasta 2015-2016.....	53
Figura 8: Evolución de la distribución de los hombres en estudios de máster por ramas de conocimiento. Cursos desde 2010-2011 hasta 2015-2016.....	54
Figura 9: Distribución por género de los colectivos emprendedores en España en 2016.	66
Figura 10: Evolución del índice TEA por género en España durante el periodo 2005-2016.....	67
Figura 11: Principios de actuación del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.....	94
Figura 12: Objetivos del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.....	95
Figura 13: Principios del II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación.....	101
Figura 14. Objetivos del II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación.....	102
Figura 15: Ámbitos de intervención de los profesionales de la Educación Social	113
Figura 16: Fases de la investigación.....	127
Figura 17: Fases de validación y aplicación del cuestionario.....	151
Figura 18: Modelo formado por 5 factores resultado del Análisis factorial Confirmatorio (AFC).....	164
Figura 19: Diferencias entre el curso y la predisposición al liderazgo.....	174
Figura 20: Diferencias entre el curso y la predisposición al liderazgo en el caso de las mujeres.....	175

Figura 21: Diferencias entre las calificaciones promedio y la predisposición al liderazgo.	176
Figura 22: Diferencias entre las calificaciones promedio y la predisposición al liderazgo en el caso de las mujeres.....	177
Figura 23: Diferencias entre el modo de vida y la predisposición al liderazgo	178
Figura 24: Diferencias entre el modo de vida y la predisposición al liderazgo en el caso de las mujeres.	179
Figura 25: Diferencias entre el sexo y la relevancia del rol de trabajo	184
Figura 26: Diferencias entre la titulación y la relevancia del rol de trabajo.	185
Figura 27: Diferencias entre la titulación y la relevancia del rol de trabajo en el caso de las mujeres.	186
Figura 28: Diferencias entre el promedio de calificaciones del alumnado y la relevancia del rol de trabajo.	187
Figura 29: Diferencias entre el modo de vida y la relevancia del rol de trabajo en el caso de las mujeres.	188
Figura 30: Diferencias en función del nivel de estudios de las madres del alumnado y la relevancia del rol de trabajo.....	189
Figura 31: Diferencias en función de la situación laboral de las madres del alumnado y la relevancia del rol de trabajo.....	190
Figura 32: Diferencias en función del nivel de estudios de las madres del alumnado y la relevancia del rol de trabajo en el caso de los hombres.	191
Figura 33: Diferencias en función del nivel de estudios de las madres del alumnado y la relevancia del rol de trabajo en el caso de los hombres.	191
Figura 34: Diferencias en función del nivel de estudios de los padres del alumnado y la relevancia del rol de trabajo.....	192
Figura 35: Diferencias en función de la situación laboral de los padres del alumnado y la relevancia del rol de trabajo.....	193
Figura 36: Diferencias en función de la situación laboral de los padres del alumnado y la relevancia del rol de trabajo en el caso de los hombres.	194
Figura 37: Diferencias entre el curso y el miedo a la evaluación negativa.....	200
Figura 38: Diferencias entre el nivel de estudios de los padres del alumnado y el miedo a la evaluación negativa.	202
Figura 39: Diferencias entre el sexo y la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral.	208
Figura 40: Diferencias entre la titulación y la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral.	209
Figura 41: Diferencias entre la titulación y la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral, en el caso de las mujeres.....	210
Figura 42: Diferencias entre la edad y la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral.	212

Figura 43: Diferencias entre la edad y la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral, en el caso de los hombres.....	213
Figura 44: Diferencias entre el modo de vida del alumnado y la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral	214
Figura 45: Diferencias entre el modo de vida del alumnado y la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en el caso de las mujeres.	215
Figura 46: Diferencias entre la edad y la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral en el caso de los hombres.	223
Figura 47: Diferencias entre el modo de vida del alumnado y la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral.	224
Figura 48: Diferencias entre el modo de vida del alumnado y la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral en el caso de las mujeres.	225
Figura 49: Diferencias en función del nivel de estudios de la madre y la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral en el caso de los hombres.	226
Figura 50: Diferencias en función del nivel de estudios del padre y la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral... ..	227
Figura 51: Diferencias en función del nivel de estudios del padre y la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral en el caso de los hombres.	228
Figura 52: Diferencias en función del nivel de estudios del padre y la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral en el caso de las mujeres... ..	228

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Connotaciones que adquiere un comportamiento atendiendo al sexo de la persona.....	21
Tabla 2. Roles de género	22
Tabla 3. Estudiantes matriculados y matriculadas para el curso 2015-2016.....	39
Tabla 4. Estudiantes egresados y egresadas para el curso 2015-2016	40
Tabla 5. Alumnado matriculado en los estudios de grado en las distintas ramas de conocimiento respecto al total de hombres y mujeres. Cursos desde 2010-2011 hasta 2015-2016.....	41
Tabla 6. Alumnado matriculado en los estudios de máster en las distintas ramas de conocimiento respecto al total de hombres y mujeres. Cursos desde 2010-2011 hasta 2015-2016.....	43
Tabla 7. Distribución alumnado de grado por sexo y rama de conocimiento. Cursos 2010/2011 y 2015/2016.....	45
Tabla 8. Distribución de estudiantes de máster por sexo y rama de conocimiento. Cursos 2010/2011 y 2015/2016.....	47
Tabla 9. Evolución de la distribución de las mujeres en estudios de grado por ramas de conocimiento. Cursos desde 2010-2011 hasta 2015-2016.....	49
Tabla 10. Evolución de la distribución de las mujeres en estudios de máster por ramas de conocimiento. Cursos desde 2010-2011 hasta 2015-2016.....	51
Tabla 11. Evolución de la distribución de los hombres en estudios de grado por ramas de conocimiento. Cursos desde 2010-2011 hasta 2015-2016.....	52
Tabla 12. Evolución de la distribución de los hombres en estudios de máster por ramas de conocimiento. Cursos desde 2010-2011 hasta 2015-2016.....	54
Tabla 13. Mujeres matriculadas y su porcentaje sobre el total del alumnado en el periodo 1910-1935.....	104
Tabla 14. Porcentajes sobre total de alumnas universitarias, por Facultades y cursos académicos 1872-1933	105
Tabla 15. Campos, ámbitos o escenarios de la pedagogía y de la educación social	113
Tabla 16. Principales estrategias de incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudios universitarios	118
Tabla 17. Frecuencias y porcentajes de la muestra en relación a las titulaciones y la edad	130
Tabla 18. Frecuencias y porcentajes de la muestra en relación al sexo y la edad	132
Tabla 19. Frecuencias y porcentajes de la muestra en relación a la titulación y el curso.....	133
Tabla 20. Frecuencias y porcentajes de la muestra en relación a la mención escogida dentro del Grado en Educación Primaria	135

Tabla 21. Frecuencias y porcentajes de la muestra en relación a la vía por la que el alumnado accedió a la Universidad y la media aproximada de la titulación que se encuentran desarrollando	136
Tabla 22. Frecuencia y porcentajes de la muestra en relación al lugar de residencia	138
Tabla 23. Frecuencia y porcentajes de la muestra en relación a la formación de las madres del alumnado y su dedicación laboral	140
Tabla 24. Frecuencia y porcentajes de la muestra en relación a la formación de los padres del alumnado y su dedicación laboral	142
Tabla 25. Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems correspondientes a la dimensión 2 Relevancia del Rol de trabajo.	148
Tabla 26. Consistencia interna del instrumento	155
Tabla 27. Ítems eliminados de la versión original	158
Tabla 28. Matriz de factores rotados	159
Tabla 29. Ítems eliminados de la versión AFE	163
Tabla 30. Índices de ajuste del modelo	165
Tabla 31. Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems correspondientes a la dimensión 1 Predisposición al liderazgo	171
Tabla 32. Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems correspondientes a la dimensión 1 Predisposición al liderazgo en función del sexo.	172
Tabla 33. Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems correspondientes a la dimensión 2 Relevancia del Rol del trabajo.	180
Tabla 34. Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems correspondientes a la dimensión 2 Relevancia del Rol de trabajo, diferenciando entre hombres y mujeres.	182
Tabla 35. Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems correspondientes a la dimensión 3 Miedo a la evaluación negativa.....	195
Tabla 36. Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems correspondientes a la dimensión 3 Miedo a la evaluación negativa, considerando hombres y mujeres de manera diferenciada.	198
Tabla 37. Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems correspondientes a la dimensión 4 Percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral	203
Tabla 38. Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems correspondientes a la dimensión 4 Percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral, teniendo en cuenta la diferenciación entre hombres y mujeres.	206
Tabla 39. Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems correspondientes a la dimensión 4 Percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral	216

Tabla 40. Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems correspondientes a la dimensión 5 Percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral, teniendo en cuenta la diferenciación entre hombres y mujeres.	219
Tabla 41. Contraste de medias de los ítems correspondientes a la dimensión “Percepciones del rol de género en el ámbito profesional” de hombres y mujeres.	229
Tabla 42. Resultados de las correlaciones bivariadas de las 5 dimensiones del cuestionario sobre barreras de género en el alumnado universitario de la Facultad de Ciencias de la Educación.....	231
Tabla 43. Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en función de los hombres.	234
Tabla 44. Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en función de las mujeres.....	235
Tabla 45. Predictores de la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral en función de los hombres	236
Tabla 46. Predictores de la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral en función de las mujeres.....	237
Tabla 47. Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral (muestra completa).....	239
Tabla 48. Predictores de la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral (muestra completa).....	240
Tabla 49. Predictores de la predisposición al liderazgo en función de los hombres.	242
Tabla 50. Predictores de la predisposición al liderazgo en función de las mujeres	243
Tabla 51. Predictores de la predisposición al liderazgo (muestra completa).....	244
Tabla 52. Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en función de la titulación (Grado de Educación Infantil)	246
Tabla 53. Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en función de la titulación (Grado de Educación Infantil).	247
Tabla 54. Predictores de la predisposición al liderazgo en función de la titulación (Grado de Educación Infantil).	248
Tabla 55. Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en función de la titulación (Grado de Educación Primaria).	249
Tabla 56. Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en función de la titulación (Grado de Educación Primaria)	250
Tabla 57. Predictores de la predisposición al liderazgo en función de la titulación (Grado de Educación Primaria)	252
Tabla 58. Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en función de la titulación (Grado de Educación Social).....	253

Tabla 59. Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en función de la titulación (Grado de Educación Social).....	254
Tabla 60. Predictores de la predisposición al liderazgo en función de la titulación (Grado de Educación Social)	255
Tabla 61. Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en función de la titulación (Máster de Educación Inclusiva)	256
Tabla 62. Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en función de la titulación (Master de Educación Inclusiva)	257
Tabla 63. Predictores de la predisposición al liderazgo en función de la titulación (Máster de Educación Inclusiva).....	258
Tabla 64. Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en función de la titulación (Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.)	259
Tabla 65. Predictores de la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral en función de la titulación (Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas)	261
Tabla 66. Predictores de la predisposición al liderazgo en función de la titulación (Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas).....	262
Tabla 67. Modelos de predicción de las variables percepción del rol de género de mujeres y hombres en el ámbito laboral en función del sexo	262
Tabla 6. Modelos de predicción de las variables percepción del rol de género de mujeres y hombres en el ámbito laboral y la predisposición al liderazgo en función de la titulación.....	263

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

PARTE I

JUSTIFICACIÓN

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

JUSTIFICACIÓN

Hoy en día, muchas personas piensan que la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres se ha conseguido, pero no es así, y prueba de ello son, además de los múltiples ejemplos de desigualdad social que afectan a las mujeres, (escasez de mujeres en puestos de responsabilidad, discriminación salarial, dobles jornadas, falta de conciliación y corresponsabilidad en las tareas de cuidado, etc...), y como signo más brutal de esa desigualdad existente las numerosas muertes producidas por violencia de género.

Son muchas las desigualdades y discriminaciones existentes aún y las diversas formas en las que se presentan, muchas de ellas pasan de forma desapercibida por nuestros ojos “aceptándolas como normales”. Un ejemplo de ello son los micromachismos que menciona Bonino (2008) que son aquellos comportamientos “invisibles”, sutiles y normalizados en el día a día que intentan garantizar el control sobre la mujer (intimidación, estrategias de lástima, control del dinero...). Constituyen todo un abanico de estrategias para mantener las relaciones de poder del hombre sobre la mujer. Son microabusos o microviolencias que tienen como objetivo principal atentar contra la autonomía de la mujer, pero que al tratarse de maniobras habituales y, en ocasiones, encubiertas, no parecen dañinas.

En los últimos años se ha avanzado en materia de igualdad, pero los esfuerzos realizados no han sido suficientes, pues vemos como se siguen perpetuando los roles de género y los estereotipos, prueba de ello es que las chicas siguen eligiendo estudios relacionados con profesiones consideradas “femeninas” (magisterio, enfermería, trabajo social...) y los chicos optan por estudios más técnicos (ingenierías, informática, química...). El papel del sistema educativo, en estos casos, es fundamental para el desarrollo personal

y profesional de los niños y niñas. y, de esta manera, evitar que se sigan reproduciendo dichos roles y estereotipos en todos los ámbitos en los que se desenvuelven las personas.

Contreras y Trujillo (2014) consideran fundamental realizar estudios de género que permitan descubrir y cuestionar los estereotipos que de manera implícita y simbólica nos encontramos en los espacios educativos y en el proceso de socialización en el alumnado.

Tal y como reflejan Donoso, Figuera y Rodríguez-Moreno (2011), numerosos estudios constatan la existencia de barreras de género y obstáculos que dificultan el desarrollo personal de la mujer en el ámbito académico y profesional. Dichas barreras son debidas a los diferentes roles y estereotipos de género que se van adquiriendo a lo largo de nuestra vida por diferentes agentes de socialización (la familia, el entorno escolar, los medios de comunicación...). Larrieta, Velasco y Fernández (2015) enuncian como las principales barreras: los estereotipos de género y la discriminación, los roles y la distribución de responsabilidades personales y profesionales, los sistemas sesgados de selección y evaluación, la falta de modelos de referencia de las mujeres, la exclusión de las mujeres en las redes sociales informales de trabajo y la estructura y los procesos organizacionales.

Por otra parte, y haciendo referencia a la normativa, la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de Medidas de Prevención y Protección Integral Contra la Violencia de Género, expone en su capítulo I la necesidad de llevar a cabo estudios e investigaciones en materia de género. Además, su capítulo III hace referencia a la importancia de promover la igualdad de mujeres y hombres desde la educación, así como la eliminación de prejuicios y estereotipos como medida para la prevención de la violencia de género. Por

último, el capítulo V indica que es primordial la inclusión de la perspectiva de género en los planes de formación inicial y docente del profesorado.

Es dentro del marco referido en el párrafo anterior, dónde cobra sentido este trabajo, pues en él se realiza un estudio sobre las barreras de género que posee el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Se identificará si existen roles y estereotipos de género que influyan en sus percepciones y expectativas de futuro, tanto en el ámbito académico como en el profesional.

Este trabajo se compone de una parte teórica que consta de cuatro capítulos relacionados con la temática a investigar. En el primer capítulo se realiza un breve recorrido en el que se destaca el papel de la mujer en la historia; a continuación, en el segundo se aborda las barreras y estereotipos de género en las trayectorias académicas y profesionales; en el tercer capítulo, se describirán las principales corrientes feministas, por medio de las cuales se reivindicaron los derechos de las mujeres; y, por último, se mostrará un cuarto capítulo en el que se realizará una revisión de las principales políticas en materia de igualdad, exponiendo después las reformas por las que ha pasado el sistema educativo, las cuales sentaron las bases para que la mujer tuviera acceso a la educación, y a continuación centrarnos en la importancia de la inclusión de la perspectiva de género en educación con la finalidad de erradicar roles y estereotipos sexistas. En la siguiente parte del trabajo, se expondrá la metodología y diseño de la investigación, realizando posteriormente el análisis de los resultados obtenidos, así como se aportarán las conclusiones del estudio con el propósito de que sean de interés y puedan servir de apoyo a futuros profesionales que quieran realizar estudios científicos en este ámbito.

PARTE II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y

CONCEPTUAL

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN Y DECONSTRUCCIÓN DEL PATRIARCADO: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA DESIGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

En este primer capítulo, en primer lugar, se hace un recorrido y análisis acerca de las desigualdades entre hombres y mujeres desde el origen y desarrollo del sistema patriarcal, cuestionándose su naturalización a través de la revisión de otros presupuestos, como por ejemplo la posible existencia de un matriarcado primigenio.

En segundo lugar, se abordará la construcción de la teoría sexo-género, considerando preciso definir los conceptos sexo y género, clarificando su significado con el fin de dar sentido a ambos términos y, de esta manera, entender su relación con las desigualdades existentes entre hombres y mujeres en determinadas esferas de la vida.

Por último, se introducirá como se conforma la identidad de género por medio de un proceso de socialización en el que juegan un papel protagonista los roles y estereotipos de género. Roles y estereotipos que difieren en función del sexo y que, en ocasiones, contribuyen a la aparición de barreras de género que dificultan y limitan el desarrollo integral de las personas, repercutiendo, además, en el plano personal y profesional.

1.1 La sociedad patriarcal y androcéntrica

En el relato del Génesis Dios crea a Adán del barro y, más tarde, a Eva de una costilla de Adán, describiendo así a la mujer como el segundo sexo e inferior al hombre. Más tarde, tal y como nos indica Querol (2006), las teorías de Darwin en su obra *La descendencia del hombre* corroboran esa supuesta inferioridad psíquica y física de la mujer.

Darwin defendió que la caza, llevada a cabo exclusivamente por los varones, era tan difícil y compleja, y obligaba a tanta coordinación y entendimiento, que provocó o causó el desarrollo de la inteligencia humana (del varón), mientras que las mujeres, esperando pasivas la llegada de los hombres con los alimentos cárnicos, no contribuyeron en nada a ese desarrollo (Querol, 2006, p.30).

De igual forma filósofos como Pitágoras enunciaban que “existe un principio bueno que creó el orden, la luz y el hombre, y un principio malo que creó el caos, la oscuridad y la mujer”. Más tarde Aristóteles también hacía referencia a la inferioridad de la mujer frente al hombre describiéndola como un “ser defectuoso y monstruoso, un hombre fallido e inacabado o un macho mutilado” (Fallas, 2013, p.6).

Fue así como se fue construyendo un sistema de dominación denominado el patriarcado, por el cual las mujeres quedaron relegadas a un segundo plano durante milenios. Para autores como Soriano (2012) o la propia Real Academia Española (2014) se puede definir el patriarcado como “aquella organización social primitiva en que la autoridad es ejercida por un varón jefe de cada familia, extendiéndose este poder a los parientes aún lejanos de un mismo linaje” (Soriano, 2012, p.340).

Se origina, de este modo, un sistema androcéntrico en el que lo masculino se convierte en el centro y eje de la sociedad, se sobrevalora todo lo relacionado con el hombre y se menosprecia y oculta todo lo relacionado

con la mujer (Herranz, 2006). Este sistema de subordinación, tal y como señala Calvo (2014), pudo haber tardado unos dos mil quinientos años en consolidarse, desde aproximadamente el 3100 al 600 a. C., llegando su influencia y consecuencias hasta nuestros días. Desde el prisma del patriarcado, se ha dado una visión de las sociedades primitivas por medio de la cual era el hombre el que salía a buscar alimento, mientras que la mujer permanecía al cuidado de los hijos e hijas dando lugar a la división sexual del trabajo, por la que las mujeres se dedicaron al trabajo reproductivo (espacio doméstico) y los hombres a otras actividades fuera del núcleo doméstico (espacio público). No obstante, tal y como indica Fallas (2013), no podemos olvidar que la historia de las mujeres fue escrita por hombres y ha estado cargada de prejuicios y estereotipos sexistas, convirtiendo la diferencia sexual femenina en desigualdad e inferioridad. Sin embargo, “el Hombre prehistórico era también la mujer” (Cohen, 2011, p.9), aunque, en palabras de esta autora, nadie había pensado cual era el lugar de la mujer más allá de la maternidad u objeto sexual.

Muestra de esa construcción androcéntrica de la historia, favorecedora del sistema patriarcal, ha sido la invisibilización de la historia de las mujeres, olvidada a lo largo de los años. Basta con hacer un recorrido por los textos escolares de ciencias, filosofía e historia para apreciar que las grandes hazañas suelen ser atribuidas a los hombres y el papel de la mujer suele quedar relegado a un segundo plano, dedicándose única y exclusivamente a la crianza y ámbito doméstico, ocupando siempre un rol pasivo.

Otros autores, como Lillo (2014), atribuyen la división sexual del trabajo descrita al periodo de la Revolución industrial, en el que mujeres y hombres emigran del campo a la ciudad, y a la diferenciación de roles en función del sexo, mediante la cual se concibe que las mujeres queden relegadas al ámbito doméstico y reproductivo (hogar y crianza) y los

hombres al ámbito público y productivo (política y economía). Así, la diferencia biológica justificaba, naturalizaba y generalizaba la división sexual del trabajo, pues por el hecho de dar a luz se consideraba a las mujeres “más aptas” y con unas cualidades innatas para la crianza (sensibilidad, paciencia, ternura, entrega...) que no se atribuían a los hombres (Sánchez, 2012). “Esta teoría que defiende el trabajo físico del hombre en las industrias, y el reclamo de los hijos y el hogar para la mujer, se basa en un desigual reconocimiento en las tareas que desempeñan ambos” (Melero, 2010, p.80).

Esta división sexual del trabajo constituye uno de los indicadores más contundente a la hora de establecer las desigualdades entre hombres y mujeres. A mayor división sexual del trabajo mayor es la desigualdad existente entre hombres y mujeres y mayor asimetría entre los sexos (Gómez, 2016).

A este respecto, Smith, uno de los autores que se preocupó en estudiar el porqué de la desigualdad de género, atribuye dicha desigualdad al factor económico, el matrimonio, la aparición de la familia nuclear y con ello la propiedad privada. Según este autor la mujer tenía un papel subordinado y era infravalorada, pues a menor poder económico era menor valorada y tenía menos poder (Gómez, 2016).

Sin embargo, se ha demostrado a lo largo de los años, que la independencia económica no es única y exclusivamente la causa de la desigualdad, aunque contribuya a ella, ya que habría que tener en cuenta otros factores de tipo ideológico, cultural, político, religioso...

Y es que el patriarcado no sólo se mantiene a través de una narrativa histórica androcéntrica o una división sexual del trabajo interesada y desigual, sino de un conjunto de estructuras que interactúan unas con otras.

Walby (Citado por Giddens, 2007) las aglutina en seis, que se concretan de la siguiente manera:

1. Las desiguales en las relaciones de producción-reproducción. Las mujeres son relegadas al ámbito privado y, por el contrario, los hombres al ámbito público.
2. El trabajo remunerado. Las mujeres tardaron más en conseguir un trabajo y cuando lo hicieron accedieron, mayormente, a profesiones “feminizadas”, contratos a tiempo parcial y con una remuneración menor.
3. El estado patriarcal. El estado capitalista y patriarcal ha reforzado la dominación masculina en la esfera pública. La división sexual del trabajo supone una estrategia económica con la que se ha beneficiado al sistema capitalista.
4. La violencia masculina, considerada un asunto individual y no una cuestión de estado, de manera que se está invisibilizando el problema.
5. Las relaciones patriarcales en el ámbito sexual. Se manifiesta una heterosexualidad normalizada en la que se naturaliza cómo deben ser y comportarse hombres y mujeres.
6. Las instituciones culturales patriarcales. Es el sistema, en general, y todas las instituciones las que perpetúan el sistema social patriarcal (medios de comunicación, familia, escuela...)

1.2 La existencia de un matriarcado primigenio

Contraviniendo los relatos históricos y científicos contruidos desde una perspectiva patriarcal y androcéntrica, surgen en la segunda mitad del siglo XX diversos estudios etnológicos que han investigado el papel de la mujer a lo largo de la historia, dando una imagen modernizada de la división

sexual del trabajo (Soriano, 2012). Estos estudios apuntan a que en la prehistoria las mujeres tenían un papel activo en la adquisición de los alimentos, ya que también se dedicaban a la caza menor, pescar, cultivar el campo, recolectar, etc., por lo que hombres y mujeres realizaban un trabajo conjunto. Tal y como indica Fallas (2013), a ellas se debe el descubrimiento de la horticultura que más tarde dio lugar a la agricultura, actividad fundamental que supuso un cambio en las civilizaciones en el periodo del Neolítico.

“Mujer productiva, inventora, artista, conquistadora, la nueva mujer de los orígenes ha nacido fruto de la convergencia de las investigaciones de campo y de las especulaciones alimentadas por la ideología militante” (Cohen, 2011, p.19).

En este sentido, hay quién destaca la existencia de sociedades matriarcales, aunque no hay consenso, pues existen diversas teorías que justifican la existencia o no del Matriarcado prehistórico. Así, Miranda (2012) apunta como hubo un tiempo en que la sociedad se organizó en torno a las mujeres. Antropólogos, como Johann Jakob Bachofen y, más tarde, John Ferguson McLennan, Lewis Henry Morgan y Friedrich Engels, en el siglo XIX y mediados del XX aluden a la presencia de la ginococracia o gobierno de las mujeres. Para ello se basaron la evidencia de las imágenes o referencias a las divinidades femeninas que estudiaron en los mitos de la antigüedad, que para ellos fue uno de los signos que revelaron la importancia del papel de la mujer y reflejo del antiguo dominio del gobierno por las mujeres (Rodríguez y Serrano, 2005).

Desde el arte prehistórico se ha estudiado la imagen de la mujer en dicha época, pudiendo constatar, en los yacimientos del Paleolítico y Neolítico, numerosas pinturas y esculturas que hacían referencia a la silueta de la mujer. “La imagen de la mujer se erige como la primera representación

artística de la humanidad. Tiene sus orígenes en el periodo del Paleolítico Superior” (Lillo, 2016, p. 94).

Pero en la arqueología tradicional, tal y como indica Cohen (2003), “nadie había realmente pensado cuál era el lugar de la mujer prehistórica más allá de su función de maternidad, como símbolo de fecundidad o como objeto erótico” (p.9).

Son los nuevos estudios en arqueología del género y arqueología feminista los que aportan una nueva mirada. Las primeras estatuillas femeninas tienen más de 30.000 años de antigüedad, son las famosas “venus” Paleolíticas realizadas en diversos soportes y con diferentes técnicas. Todas ellas se caracterizan por la exageración en sus volúmenes, rostros sin rasgos faciales y elementos de adorno en el cuerpo (Lillo, 2016). Lo más destacado de estas estatuillas es el énfasis a los atributos femeninos, enormes senos y vulvas prominentes, además de un voluminoso vientre que se puede explicar como símbolo de la fecundidad y fertilidad (Cohen, 2003). Por otra parte, en el Neolítico cabe destacar el culto a la “Gran Diosa Madre”, ligando la fertilidad al desarrollo de la agricultura. Para algunos autores y autoras la existencia de esta gran cantidad de estatuillas puede deberse a una gran veneración en el pasado a la figura de la mujer, lo que pudo dar lugar a la existencia de un matriarcado primigenio.

Bachofen (1988) se basa en la Teoría de la promiscuidad para defender la existencia del matriarcado y distingue las siguientes fases:

1. *Fase de la promiscuidad*: la paternidad es desconocida y coloca en los grupos de poder a las mujeres, las grandes creadoras de vida debido a la maternidad.
2. *Fase de matriarcado*: dominio de la madre sobre la familia y el Estado.

3. *Ginecocracia*: gobierno de las mujeres.
4. *Patriarcado*: Descubrimiento por parte de los hombres del papel activo en la reproducción y la paternidad, por lo que los hombres se hacen con el gobierno y orden social, y las mujeres quedan relegadas a un segundo plano.

Bachofen se basa en el estudio de fuentes históricas de la literatura grecolatina (Hesíodo, Píndaro, Ovidio, Virgilio, Horacio, Herodoto y Estrabón), lo que es motivo de crítica por parte de otros autores y autoras que aluden a que para emitir sus postulados tan solo se basa en creencias y mitos, pero no ofrece pruebas arqueológicas sólidas, confundiendo el mito con la realidad.

Bamberger (1975), en su defensa, afirma que “el mito puede ser parte de la historia de la cultura en tanto proporciona una justificación de la realidad actual, y tal vez permanentemente, dando una explicación histórica inventada de la creación de esa realidad” (p.67).

Para Engels (1887) el concepto de matriarcado fue distinto al de otros autores, pues para él, dicho concepto, aludía a sociedad igualitaria, en la que hombres y mujeres poseían los mismos derechos y deberes, así como tenían el mismo acceso a los recursos, puesto que la propiedad privada no existía en un principio y fue el detonante de la desigualdad. Así pues, tanto para Engels (1887) como para Eleanor Leacock (1978) la propiedad privada, así como el control de los medios de producción y la posesión de los bienes generaban la inferioridad de la mujer y subordinación respecto al hombre en las sociedades capitalistas (Beltrán y Maquieira, 2001). Ello tuvo como consecuencia la pérdida paulatina de derechos de las mujeres, que fueron relegadas única y exclusivamente al ámbito privado en la que sus funciones se reducían a la crianza, el cuidado y mantenimiento del hogar (Gómez, 2016). Aún persiste esta idea de inferioridad de la mujer frente al varón y en

ella se apoyan las diversas actitudes machistas existentes en la actualidad. En las sociedades más desarrolladas estas actitudes se presentan de forma más sutil cómo, por ejemplo, a través de medios de comunicación que ofrecen estrictos cánones de belleza y anuncios en los que siempre aparecen las mujeres como las encargadas de las tareas del hogar, las desigualdades actuales en la promoción profesional, las diferencias salariales, la falta de conciliación y corresponsabilidad, etc.

1.3 La construcción de la Teoría Sexo-Género

La desigualdad entre hombres y mujeres desde el punto de vista descrito en el apartado previo, sustentada desde el patriarcado, tiene su base conceptual en el sistema o la teoría sexo-género. Al respecto, con la intención de comprender sus presupuestos, parece relevante comenzar clarificando el significado de ambos términos, sexo y género, a menudo objeto de confusión y usados indistintamente.

Según Bosh (2008), el *sexo* se refiere a las características biológicas y fisiológicas que definen a hombres y mujeres y el género hace alusión a una atribución cultural. Es decir, el *género* hace referencia a los roles socialmente construidos, los comportamientos y actividades que una sociedad dada considera apropiados para hombres y mujeres.

Por lo tanto, el sexo es un rasgo natural, mientras que el género es una categoría construida social y culturalmente.

Los orígenes del concepto de género se remontan en los años 70, en los que Stoller (1968) investiga cómo desde edades muy tempranas niños y niñas son conscientes de que son educados en función del sexo. Se llegó a la conclusión, entonces, de que existían unas características consideradas “femeninas” o “masculinas”, que eran asociadas a mujeres y hombres mediante el proceso de socialización en función de su sexo, y como

consecuencia de ello se originó el sistema sexo-género. Desde esta teoría, se pone de manifiesto la histórica identificación de lo natural (sexo) con lo socialmente construido (género), y la consecuente naturalización de la desigualdad entre hombres y mujeres. Pero cabe decir que “lo masculino” y “femenino” no es estable, ni constante, “no son hechos naturales y biológicos, sino construcciones socioculturales” (Varela, 2005, p.181) y, como cualquier producto cultural, diverge de una sociedad a otra en función de diferentes factores como por ejemplo la cultura, la religión o la política existente en cada sociedad (Melero, 2010).

Años más tarde, Rubín (1986) utiliza el término “sistema sexo-género” para describir aquellos elementos por medio de los cuales las mujeres quedan relegadas y subordinadas a un segundo plano, definiéndolo así: “conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (p. 97).

Santos (2011) indica que tales constructos, lo masculino y lo femenino, durante mucho tiempo fueron considerados términos opuestos y excluyentes, de manera que el poseer atributos masculinos, implicaba no poseer los femeninos y viceversa.

Además de excluyentes, estos atributos y roles no se atribuyen a hombres y mujeres de manera aleatoria, igualitaria o desinteresada, sino que, en las sociedades patriarcales existentes a lo largo de la historia, las funciones y roles sociales atribuidos en función del sexo, han mantenido a los hombres en los órganos de poder y han perpetuado situaciones de dependencia de las mujeres respecto de los hombres.

La transmisión de estos valores culturales, socialmente diferenciados para cada uno de los sexos, ha generado desigualdades y discriminaciones entre hombres y mujeres. Como indica Lorente (2007), el reconocimiento de

las funciones asignadas a cada uno de los sexos, masculino y femenino, no solo es distinto por ser éstas diferentes, sino que, ante todo, se debe a que tienen un valor distinto.

Así pues, tal y como explica Freixas (2012), cuando la niña o el niño va creciendo, va adquiriendo una identidad sexual en función de sus características biológicas, pues se consideran niño o niña en función de sus órganos genitales, y al mismo tiempo van adquiriendo una identidad de género, por medio de la cual se van a comportar en función de lo que la sociedad considera apropiado para cada sexo, reproduciendo así los estereotipos y roles de la sociedad patriarcal.

1.4 Transmisión de roles y estereotipos de género

Los estereotipos de género hacen referencia a una serie de ideas impuestas, simplificadas, pero fuertemente asumidas, sobre las características, actitudes y aptitudes de las mujeres y los hombres, que como señala Varela (2005) se hacen verdades indiscutibles a fuerza de repetirse. Como consecuencia, limitan la libertad de hombres y mujeres en la conformación de su identidad, y contribuyen a mantener un sistema social desigual, discriminatorio para la mujer.

Los estereotipos de género son ideas que se reproducen y transmiten desde que nacemos mediante un proceso de socialización. Estos estereotipos no son innatos, sino adquiridos en la cultura en la que estamos insertos y en función de ellos nos comportamos según lo que la sociedad espera de nosotros y nosotras según el sexo al que pertenezcamos (Quesada y López, 2010). En este proceso de socialización influyen diferentes agentes como son la familia, la escuela, el grupo de iguales, etc. (Colás y Villaciervos, 2007).

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Los roles de género, por su parte, comprenden todos los papeles, funciones y expectativas diferentes que socialmente se adjudican a hombres y mujeres, directamente relacionados con el reparto de tareas entre ambos (Melero, 2010). En la tabla 1 se muestran algunos estereotipos, en términos de distintas connotaciones que adquiere un comportamiento atendiendo al sexo de la persona y en la tabla 2 se muestran algunos ejemplos de roles de género:

Tabla 1

Connotaciones que adquiere un comportamiento atendiendo al sexo de la persona

CUANDO ALGUIEN SE COMPORTA ASÍ:	SI ES NIÑA SE DICE QUE ES:	SI ES NIÑO SE DICE QUE ES:
Activa	Nerviosa	Inquieto
Insistente	Terca	Tenaz
Sensible	Delicada	Afeminado
Desenvuelta	Grosera	Seguro de sí mismo
Desinhibida	Pícaro	Simpático
Obediente	Dócil	Débil
Temperamental	Histérica	Apasionado
Audaz	Impulsiva	Valiente
Introvertida	Tímida	Piensa bien las cosas
Curiosa	Preguntona, cotilla	Inteligente
Prudente	Juiciosa	Cobarde
Si no comparte	Egoísta	Defiende lo suyo

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Si no se somete	Agresiva	Fuerte
Si cambia de opinión	Caprichosa, voluble	Capaz de reconocer sus errores

Fuente: Valera (2005, p.321)

Tabla 2

Roles de género

ROLES DE GÉNERO	
ROLES FEMENINOS	ROLES MASCULINOS
Reproductoras (madres y responsables del bienestar familiar)	Jefes de familia (proveedores, protectores, autoridad)
Productoras/trabajadoras secundarias	Productores/trabajadores
Gestoras comunitarias	Autoridad comunal

Fuente: Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo (2012).

Como se ha mencionado, tanto los roles como los estereotipos son aprendidos en un proceso de socialización diferenciada denominado socialización de género, mediante el cual estos mensajes se interiorizan de manera que se acaba pensando y comportándose de forma congruente con ellos (Bosch, 2008). “De este modo, la cultura patriarcal y androcéntrica se reproduce, fundamentalmente, por una socialización desigual que persiste e incide con fuerza en las estructuras del inconsciente” (Herranz, 2006, p.59).

Tal y como nos indica Álvarez (2016), la cultura en la que vivimos instaaura una vía por medio de la cual se enseñan y aprenden las conductas y

roles que perpetúa la sociedad. Para esta autora el control ejercido a través de esta transmisión de roles y estereotipos provoca una violencia simbólica al coaccionar, autorregular y controlar los comportamientos. Como argumenta Mosteiro y Porto (2017), cuando no nos comportamos como la sociedad espera según nuestro sexo, los comportamientos y actuaciones son desaprobados, rechazados y criticados.

Los roles y estereotipos transmitidos a través de la socialización diferenciada y las conductas consecuentes de hombres y mujeres también tienen su reflejo en las relaciones entre ambos y en su desarrollo moral. En este sentido es destacada la investigación de Gilligan (1982), en los años 80, preocupada por analizar cómo establecían las relaciones hombres y mujeres. En su estudio Gilligan contradecía la hipótesis de Kohlberg, el cual afirmaba, mediante su teoría universal del desarrollo moral, que la mujer tenía una incapacidad para emitir juicios morales, llegando a la conclusión de que existían diferencias en el desarrollo moral entre hombres y mujeres. Sin embargo, Gilligan critica la teoría de Kohlbert, ya que afirma que tiene un carácter universal sin tener en cuenta aspectos culturales, sociales o de género, entre otros. Según la autora, las diferencias en el desarrollo moral entre hombres y mujeres no se deben a la inmadurez moral de ellas, sino al proceso de socialización diferenciada, mediante el cual se prioriza para ellas los cuidados y la atención a los demás, mientras que en ellos se priorizaban las normas morales de justicia y derecho (Medina, 2016).

Si bien es cierto, los roles y estereotipos que conforman este proceso socializador diferencial son dinámicos y cambiantes, varía a lo largo del tiempo y de una cultura a otra, tal y como nos muestran algunos estudios sobre percepciones de roles y estereotipos de género (Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2007; López-Zafra, García-Retamero, Diekman y Eagly, 2008; García-Retamero, Müller y López-Zafra, 2009; Castillo-Mayén, y Montes-Berges, 2014). Además, estas investigaciones señalan un

mayor cambio en la percepción de los estereotipos femeninos que en la de los masculinos, lo que puede ser debido a que se ha producido una mayor transformación en los roles desempeñados por la mujer. Por otra parte, indican que variables como el sexo, la edad, el nivel educativo y el estado civil, entre otros, influyen en la percepción que se tenga de dichos estereotipos. Estos estudios están en consonancia con la teoría del Rol social de Eagly, Wood y Johannesen-Schmidt (2004), según la cual afirman que la evolución que se produce en los roles sociales, transforma, al mismo tiempo, los estereotipos asociados a un sexo u otro. Así, Castillo-Mayén y Montes-Berges (2014) concluyen su investigación afirmando que algunos estereotipos que tradicionalmente se asociaban a los sexos han desaparecido en la actualidad, al mismo tiempo que se asocian nuevos estereotipos a un sexo u otro. Por otro lado, indican como los roles asociados tradicionalmente a las mujeres siguen desempeñándolos fundamentalmente mujeres. Sin embargo, aunque los roles asociados tradicionalmente a los hombres son desempeñados, en mayor parte, por ellos, también un gran número de mujeres han pasado a desempeñarlos.

A pesar de todo ello, al igual que otros autores (Porto, Cajide, Mosteiro, Castro, Sierra y Rodríguez, 2012; Martínez y Bivort, 2013), concluyen el estudio señalando que aún existen muchos roles y estereotipos asociados al sexo que siguen estando arraigados y son resistentes al cambio, favoreciendo que se sigan produciendo situaciones discriminatorias. Por todo ello, resaltan la necesidad de combatirlos desde el ámbito educativo, educando en igualdad de oportunidades para combatirlos y erradicarlos, potenciando, a su vez, el desarrollo integral del alumnado.

Como se ha podido comprobar, numerosos estudios muestran cómo aún siguen estando vigentes roles y estereotipos de género que contribuyen a mantener la desigualdad entre hombres y mujeres. En el siguiente capítulo

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

se detallará cómo influyen en sus actitudes y expectativas, así como en la elección de la carrera académica y profesional.

CAPÍTULO II

BARRERAS DE GÉNERO INTERNAS Y EXTERNAS

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Este capítulo se centra en analizar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres a partir de sus actitudes, expectativas, elecciones académicas y profesionales. Para ello, en primer lugar, se analizará cómo influyen los roles y estereotipos de género en las actitudes, expectativas y creencias de las mujeres y hombres. Se presentarán diferentes investigaciones que reflejarán cómo dichos roles y estereotipos tendrán una gran influencia en sus pensamientos, actuaciones, elecciones, incluso en su autoconcepto y autoestima personal.

En segundo lugar, se estudiarán las barreras de género existentes en la elección de la trayectoria académica, profundizando en las causas del sesgo de género que condiciona sus alternativas. Se realizará un estudio comparativo por sexo de las distintas ramas de conocimiento, observando la existencia de titulaciones que están “feminizadas” y “masculinizadas”.

En tercer lugar, se centrará la atención en cómo se establece el liderazgo y cómo influyen las diferencias de género en las trayectorias profesionales de mujeres y hombres. Se mostrarán diferentes estudios que exponen factores intrínsecos y extrínsecos que actúan como barreras tanto en el acceso a un puesto de trabajo como en la promoción dentro del mismo.

2.1 Actitudes, expectativas y creencias académico-profesionales desde la perspectiva de género

La interiorización de las diferencias de género por medio de la transmisión de roles y estereotipos tiene como consecuencia que se establezcan diferencias en las formas de pensar, sentir y actuar de las personas limitando, de esta manera, su desarrollo integral y sus opciones personales y profesionales. Niños y niñas perciben, desde la infancia, que se tienen sobre ellos y ellas unas expectativas y, conforme a ello, se comportarán para recibir la aprobación por parte de los demás (Colas y Villaciervos, 2007).

En este sentido, Simón (2005) manifiesta que las chicas perciben en la etapa de la pubertad que el éxito y el triunfo va unido a la belleza y simpatía, y no a sus capacidades intelectuales o espíritu emprendedor. Siendo así, ellas, aunque brillen en otros ámbitos, suelen escoger estudios que se relacionen con la rama de humanidades y ciencias sociales, vinculados con el sector servicios y el cuidado de personas, socialmente con menor prestigio y peor remunerados. Sin embargo, los chicos perciben que lo que se espera de ellos es que sean fuertes, deportistas, inteligentes, y aunque no obtengan unos resultados brillantes, suelen optar por ramas científicas o tecnológicas para obtener el éxito y dar respuesta a lo que la sociedad espera de ellos. Años más tarde, Rodríguez y Megías (2015) siguen constatando que continúa existiendo una atribución de estereotipos diferenciada por sexo. Así, rasgos como sensibilidad, comprensión, responsabilidad y prudencia se asocian al sexo femenino, mientras que rasgos como dinamismo, funcionalidad, actuación y protagonismo se asocian al sexo masculino.

De esta manera, la sociedad crea a chicas con baja autoestima, dependientes e inseguras, mientras que favorece en los chicos una alta

autoestima, independencia y seguridad, contribuyendo al mantenimiento del sistema patriarcal y androcéntrico descrito en el primer capítulo (Simón, 2005). A conclusiones similares llegan los trabajos de Miller, Eagly y Linn (2015) y de Colás y Villaciervos (2007), constatando la existencia de estereotipos de género en el alumnado en todas las etapas educativas. Así Miller, Eagly y Linn (2015), sostienen en su estudio que tanto las chicas como los chicos tienen creencias estereotipadas acerca de las profesiones, pensando que las mujeres tienen unas cualidades para desempeñar unas profesiones y los hombres otras. Colás y Villaciervos (2007), por su parte, realizaron un estudio con alumnado de educación secundaria por medio del cual afirmaron que este presentaba un alto porcentaje de estereotipos de género en las seis dimensiones analizadas: corporal, comportamiento social, competencias y capacidades, emocional, expresión afectiva y responsabilidad social. Estas autoras concluyen su investigación afirmando que existen diferencias de género en cuanto a la presencia de roles y estereotipos en el alumnado, aunque no muy marcadas. Sí destacan que los chicos tienen más arraigados y consolidados los estereotipos que las chicas. Respecto a las competencias y capacidades, señalan que chicos y chicas tienen la creencia de que ellas tienen una mayor capacitación para carreras de humanidades y ciencias sociales y ellos para carreras técnicas y de ciencias. Este hallazgo se subraya como muy significativo por su capacidad para condicionar la orientación académica y profesional del alumnado a estas edades.

Con respecto a las expectativas académicas y profesionales, diversos autores y autoras indican la presencia de roles y estereotipos que determinan la elección de la carrera de forma sesgada y discriminatoria (Barberá, Candela y Ramos, 2008; Rodríguez, Vila y Freixa, 2008; García, Rebollo, Buzón, González-Piñal, Barragán y Ruiz, 2010; Donoso et al., 2011). Se observa que los y las estudiantes tienen una percepción estereotipada, pues

en estas elecciones se sigue asociando a los hombres con el ámbito productivo y a las mujeres con el ámbito reproductivo. En cuanto a las actitudes, por su parte, también se observa que el alumnado se muestra sensibilizado hacia la igualdad de oportunidades, siendo esta más significativa en las chicas, que manifiestan una actitud más igualitaria, al contrario que los chicos que muestran conductas más sexistas. Además, ambos, mantienen creencias y expectativas diferenciadas por sexo.

En otro estudio se reflejan algunas modificaciones en la visión que se tiene de los estereotipos, así pues, tanto mujeres como hombres encuentran una mayor identificación de estereotipos positivos asociados al sexo contrario que al de pertenencia, y una menor identificación con estereotipos negativos asociados al sexo de pertenencia. Además, se evidencia que una mayor autoasignación de estereotipos positivos, ya sean los que tradicionalmente se han asociado al sexo femenino o al masculino, favorece el autoconcepto positivo y la autopercepción hacia el liderazgo. Sin embargo, una mayor identificación con estereotipos “masculinos” se relaciona con asociar a los hombres con el liderazgo (Montes, Aranda, Pérez-Cordón y Castillo-Mayén, 2011).

Estos estudios ponen de manifiesto una orientación del rol de género diferenciada en hombres y mujeres, entendida como “el grado de identificación del individuo con determinadas actitudes personales, valores, autoconcepto, comportamiento social y opciones profesionales que son acordes con los estereotipos de género socialmente construidos” (Pérez-Quintana, 2014, p.800).

Sánchez, Suárez, Manzano, Oliveros, Lozano, Fernández y Malik (2011), señalan algunos factores que justifican el porqué se desarrollan expectativas, roles y estereotipos diferenciados en función del género:

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

- Las diferencias son debidas a procesos históricos, culturales, sociales y educativos.
- Las discriminaciones de la mujer en el ámbito laboral, procesos de selección de personal y cultura empresarial.
- La existencia de diversos roles para las mujeres en relación con la maternidad y el ámbito laboral.

Procesos psicológicos y sociales que conducen a la toma de decisiones estereotipadas en función del género. Ahora bien, estos mismos autores y autoras señalan que las mujeres están adoptando nuevas actitudes y mostrando nuevas aspiraciones y expectativas. A este respecto observan que a menor edad, mayor es el incremento de nuevos valores y menor es la presencia de estereotipos de género. En la misma línea apuntan Mosteiro y Porto (2017), señalando que en los últimos años se viene observando un cambio en los roles de género. Una de las causas que, para estos autores, ha podido contribuir a ese cambio en los roles es el creciente nivel educativo que han alcanzado las mujeres, equiparándose e incluso superando al de los hombres. Evidentemente, el acceso de las mujeres a la educación y, por consiguiente, el aumento de la formación académica ha contribuido a la participación de las mujeres en la esfera pública y su promoción dentro del mercado del trabajo. Aun así, se siguen observando creencias estereotipadas referentes a un sexo u otro, y también indican, contrariamente a lo que dicen otros estudios, que los estereotipos no se modifican con la edad.

Por otra parte, López et al. (2008) sostienen que el cambio en los roles mencionado puede deberse al hecho de que mujeres y hombres estén asociando roles que no se ajustan a lo que se espera por pertenecer a un sexo en concreto, modificando, así, la percepción que se tiene sobre los estereotipos de género.

En cuanto a las preferencias laborales, diferentes estudios constatan que también están sesgadas en función de los estereotipos y roles de género. La elección del itinerario laboral está condicionada por factores internos, como son las aptitudes, intereses y motivaciones; y por factores externos como el entorno familiar y social, cultural y económico, además del género. Así, según distintas investigaciones, parece que los universitarios valoran, fundamentalmente, el prestigio, los ingresos, el emprendimiento y liderazgo; mientras que las universitarias se preocupan por el buen clima de trabajo, sentirse útiles y ser reconocidas por sus compañeros y compañeras, así como por los y las responsables de la empresa (Barberá, Ramos y Candela, 2006; Olivares y Olivares 2013; Pérez-Carbonell y Ramos, 2015).

En su estudio Sánchez et al. (2011) evidencian resultados similares al investigar el valor que se le concede al trabajo, concluyendo que ellos le dan importancia al dinero y a que no exija demasiado, y ellas valoran más que sea estable y tener seguridad económica. Por otra parte, ellas le dan más importancia que ellos a valores sociales y personales: que le permita establecer relaciones personales, sentirse útiles, que les permita ascender y promocionarse; que le guste y les permita desarrollarse como personas. Además de las conclusiones mencionadas, estos autores y autoras presentan en su investigación los siguientes hallazgos:

- A mayor edad y mayor nivel educativo, se evidencia que disminuyen los estereotipos de género.
- Presencia de mayor cantidad de estereotipos de género en los chicos que en las chicas, mostrando una creencia de superioridad masculina. Este es un aspecto importante, ya que influye negativamente en la autoestima de las chicas.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

- Ellas conceden una mayor importancia, en general, a todos los valores del trabajo, preocupándose en un mayor grado por aspectos sociales y relacionales, como ya se ha comentado anteriormente.
- En cuanto a la toma de decisiones y expectativas acerca de la elección de sus estudios, ambos sexos muestran falta de información y autoconocimiento, lo que les lleva a una indecisión final a la hora de tener que elegir la carrera.
- En lo que respecta a la competencia que tienen para incorporarse al mundo laboral, ambos sexos manifiestan un desconocimiento en las herramientas y técnicas necesarias para la búsqueda de empleo. Al respecto indican, que, aunque las diferencias no son muy significativas, ellas se muestran menos competentes que ellos para la búsqueda de empleo.
- Por último, con respecto a la elección de la profesión, afirman que sigue habiendo una toma de decisiones marcada por desigualdades de género.

El proceso de toma de decisiones a la hora de optar por una trayectoria profesional determinada está mediatizado por factores intrínsecos, como la madurez vocacional, que se consigue mediante un adecuado autoconcepto, por medio del autoconocimiento y la autoestima (Martínez-Martínez, 2013). Otros factores que condicionan esa toma de decisiones son: los intereses, la personalidad, las aptitudes, las limitaciones, las aficiones, tendencias, gustos personales. Además, existen otros factores extrínsecos como son: sociedad, familia, economía, mercado laboral, etc.

Además, Martínez-Martínez (2013) también señala que las calificaciones determinan la elección de la titulación, de manera que las personas que obtienen peores calificaciones en Bachillerato y Ciclos Formativos tienen menos vocación y optan por titulaciones buscando que

sea fácil, por el hecho de “tener un título”, mientras que las personas que tienen mejores calificaciones muestran una gran vocación teniendo unas mayores perspectivas de futuro.

Por último, otros autores y autoras ponen de manifiesto la existencia de prácticas educativas sexistas en los propios docentes que pudieran estar también condicionando las trayectorias profesionales, al cuestionar las capacidades de las chicas para desempeñar trabajos que tradicionalmente se habían asociado a los hombres. Y es que, de forma consciente o inconsciente, las personas e instituciones pueden transmitir los valores imperantes en la sociedad y repercutir negativamente limitando las percepciones y expectativas del alumnado (Subirats, 2014; Santos, 2016).

2.2. Estereotipos y barreras de género en la elección de trayectorias académicas

Revisando la literatura científica respecto a las elecciones académicas de mujeres y hombres, es posible advertir numerosos estudios que señalan la existencia de barreras o limitaciones relacionadas con el género. Entre ellos, García, Padilla y Suárez (2009), con respecto a la elección de estudios, exponen que la causa del sesgo de género a la hora de decidirse por una carrera u otra se debe a que las profesiones están estereotipadas y el alumnado correlaciona esa tipificación sexual con las asignaturas de dicha carrera. Del mismo modo se afirma en el trabajo de Martínez y Bivort (2013), quienes sostienen la existencia de un rol de carrera que condiciona sus elecciones académicas.

Según la investigación de Martínez-Martínez (2013), las titulaciones universitarias más demandadas por los y las estudiantes universitarios, por orden de prioridad, siempre y cuando no tengan una limitación de tipo económico, de nota o familiar, son las siguientes: Magisterio, Medicina, Ingeniería, Enfermería, INEF, Psicología, Económicas, Informática,

Fisioterapia y Derecho. En el caso de tener alguna limitación de las comentadas anteriormente (principalmente, no tener la nota de corte requerida) aumentan las solicitudes de acceso para: Magisterio, Derecho y Económicas y desciende en el caso de Medicina o Económicas. Asimismo, esta misma autora indica que las profesiones que reciben más puntuaciones y, por lo tanto, las más valoradas, son: Médico/Médica, Ingeniero/Ingeniera, Informático/Informática, Maestro/Maestra/Profesor/Profesora, además de Abogado/Abogada, Fuerzas de seguridad, Empresario/Empresaria, Traductor/Traductora y Político/Política.

Estas preferencias académicas generales se modifican si aplicamos la perspectiva de género, pues numerosos estudios (Muñoz, Sánchez y Larrubia, 2011; Aguirre y Testa, 2012; Arias y Bascón, 2012; Peralta, Aguayo y Lama, 2012; Sánchez, 2012; Valle, 2012; García, 2013; Larrieta et al., 2015; Guil, 2016) constatan que se evidencia una doble segregación: horizontal y vertical. Horizontal pues algunos ámbitos de conocimiento están muy feminizados como son Educación, Ciencias de la Salud y Humanidades (relacionadas con el cuidado de personas y servicios sociales), y, por el contrario, otros están muy masculinizados como son las Ingenierías, Ciencias y Matemáticas (tareas más técnicas y mecánicas). Martínez-Martínez (2013) señala a este respecto que ellas optan por estudiar Medicina, Magisterio, Enfermería o Psicología, mientras que ellos se decantan por Informática, INEF o Ingeniería, lo cual indica que tienen diferentes intereses en función del género. Por su parte, Sánchez (2012) alude que ellas prefieren, en mayor grado, Magisterio, y concretamente los niveles inferiores, ya que no requiere de una profesionalización excesiva, sino que es suficiente con tener unas cualidades para la infancia como las del cuidado, cariño, ternura, etc. Vinculado a esta segregación horizontal también se encuentra el hecho de que, en las ramas de Ingeniería y Ciencias, en las que mayoritariamente predominan chicos, existan unos mayores

prejuicios y estereotipos que en las ramas de Educación, Ciencias de la Salud y Humanidades, como apuntan Cubillas, Valdez, Domínguez, Román, Hernández y Zapata, (2016).

Por otra parte, también nos encontramos con una segregación vertical, pues es escaso el número de mujeres que ocupan cargos de responsabilidad, a pesar de estar suficientemente cualificadas para ello. Esta segregación vertical se asocia a la existencia del “techo de cristal”, que Guil (2016) define como las barreras con las que se encuentran las mujeres para acceder a los altos cargos, como son la dificultad de conciliar la maternidad con el mundo laboral, las exigencias familiares o las expectativas sociales que marcan cuáles son los comportamientos adecuados y aceptados para mujeres y hombres.

Paradójicamente, unido a la segregación vertical mencionada, se encuentran numerosas investigaciones que indican que la tasa de fracaso y abandono escolar es más alta en los hombres, mientras que las mujeres obtienen mejores resultados académicos. Estos trabajos argumentan tal diferencia debido a una mayor resiliencia por parte de ellas, es decir, la capacidad que tienen para superar las dificultades que se encuentran. Además, las mujeres tienen mayores niveles de motivación, siendo más constantes y disciplinadas en su estudio y, como consecuencia, alcanzando mejores expedientes académicos. A pesar de ello, se evidencia que tienen mayores dificultades para la incorporación al mundo laboral y promoción dentro del mismo (Alonso, 2009; Eurydice, 2011; INE, 2012; Eurostat, 2014; Vera, 2014; Vera y Guil, 2014; Guil, 2016).

En cuanto a los motivos que han llevado tanto a chicos como a chicas a escoger una carrera, algunas investigaciones constatan que mientras las chicas indican que han tomado esa decisión porque les gusta, tienen interés y vocación, por su deseo de ayudar a otras personas, e incluso, por

los consejos que han obtenido por parte de sus familias y el profesorado, los chicos explican que lo hacen por aspectos económicos y de remuneración. De esta manera, se observa que ellas hacen referencia a motivos intrínsecos (autorrealización personal), mientras que ellos manifiestan motivos extrínsecos (retribución económica) (Gámez y Marrero, 2003; Silván, Bustillos y Fernández, 2005; Navarro y Casero, 2012).

A estos motivos es posible añadir otros relacionados con la orientación vocacional que reciben antes de ingresar en la Universidad. En un estudio que realizan Álvarez-Lires, Arias-Correa, Serrallé y Varela, (2014) indican que la orientación acerca de las notas de corte de las carreras y las salidas profesionales en los Institutos de Enseñanza Secundaria es insuficiente, pero, además, a los chicos, se les orienta más a estudios relacionados con la ingeniería y las tecnologías, de manera que se establece una orientación discriminatoria y estereotipada. Por otra parte, con respecto al autoconcepto y la autoestima, señalan que casi la mitad de las chicas no se sienten cualificadas y no valoran sus aptitudes para desempeñar trabajos en ingenierías o tecnología, a pesar de obtener mejores calificaciones en bachillerato que los chicos. También es destacable que más del 40% de las chicas no se encuentra capaces para asumir puestos de responsabilidad en un futuro.

Otros estudios también aluden a la falta de orientación educativa y laboral adecuada desde los Institutos de Enseñanza Secundaria, pues comprueban que el alumnado no tiene un correcto conocimiento acerca de sus características, aptitudes, posibilidades y objetivos personales y profesionales (Echeverría, 2010; Fernández-Tilve y Malvar, 2011; Martínez, Castro, Lucena y Zurita, 2015).

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

A pesar de todo, como se puede observar en las tablas x y x, la presencia de la mujer en el ámbito universitario es mayor con respecto a la de los hombres.

Tabla 3

Estudiantes matriculados y matriculadas para el curso 2015/2016

Grado: 1.275.688		Máster: 171.043		Doctorado: 55.628	
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
577.062	698.626	79.079	91.964	28.005	27.623
45.24%	54.76%	46.23%	53.77%	50.34%	49.66%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del MEC (2017).

De los datos extraídos del Ministerio de Educación para el curso 2015-2016 se observa cómo para los estudios de grado un 45.24% de las matriculaciones pertenecen a los hombres, frente a un 54.76% de mujeres. Con respecto a estudios de Máster, un 46.23% de los matriculados son hombres, frente al 53.77% que son mujeres. Por consiguiente, se observa cómo tanto en las matrículas de grado como en las de máster el porcentaje de matriculaciones es mayor en el caso de las mujeres. Sin embargo, el porcentaje de personas que se matriculan en estudios de doctorado disminuye, aunque no de forma muy significativa, en el caso de las mujeres con un 49.66% frente al 50.34% de los hombres.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Tabla 4

Estudiantes egresados y egresadas para el curso 2015/2016

Grado: 180.994		Máster: 90.392		Tesis leídas: 14.694	
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
72.189	108.805	38.953	51.439	7.231	7.463
39.88%	60.12%	43.09%	56.91%	49.21%	50.79%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del MEC (2017).

En cuanto al número de alumnado egresado para el curso 2015-2016, se extrae que en los estudios de grado un 39.88% de los que finalizan sus estudios son hombres, frente al 60.12% que son mujeres. También es mayor el porcentaje en el caso de las mujeres en los estudios de máster, encontrándose un 43.09% de hombres frente a un 59.91% de mujeres que finalizan sus estudios. Por otra parte, sigue siendo mayor el porcentaje de tesis leídas en el caso de las chicas 50.79% frente al 49.79% en el caso de los hombres.

Con respecto al total de alumnado matriculado teniendo en cuenta las distintas ramas de conocimiento, considerando los datos extraídos en el último curso que el Ministerio de Educación y Ciencia tiene registrado (2015-2016), se observa un mayor porcentaje en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, 46.88%, frente a la rama de Ciencias en la que tan solo se alcanzan un 6.21% de las matriculaciones.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

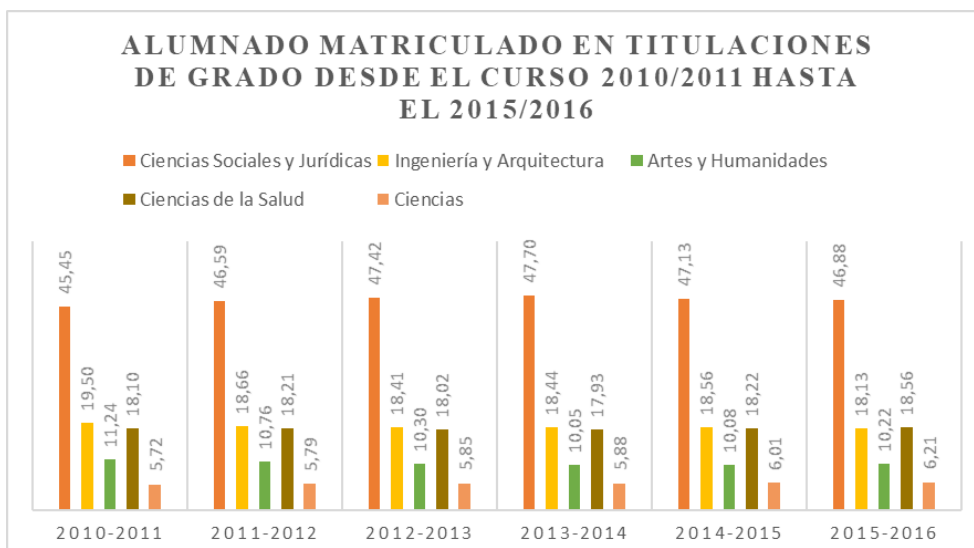
Tabla 5

Alumnado matriculado en los estudios de grado en las distintas ramas de conocimiento respecto al total de hombres y mujeres. Cursos desde 2010/2011 hasta 2015/2016

	CC SS y JJ	Ingeniería y Arquitectura	Artes y Humanidades	Ciencias de la Salud	Ciencias
2010-2011	45.45	19.50	11.24	18.10	5.72
2011-2012	46.59	18.66	10.76	18.21	5.79
2012-2013	47.42	18.41	10.30	18.02	5.85
2013-2014	47.70	18.44	10.05	17.93	5.88
2014-2015	47.13	18.56	10.08	18.22	6.01
2015-2016	46.88	18.13	10.22	18.56	6.21

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del MEC (2017).

Figura 1: Alumnado matriculado en los estudios de grado en las distintas ramas de conocimiento respecto al total de hombres y mujeres. Cursos desde 2010/2011 hasta 2015/2016



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del MEC (2017).

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Con respecto al total de alumnado matriculado en los grados de las distintas ramas de conocimiento, tal y como se observa en la tabla 5 y en la figura 1, la proporción de matriculaciones es mucho mayor en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, alcanzando el 45.45% de las matriculaciones para el curso 2010-2011, apreciándose incluso un aumento en los siguientes cursos académicos. Así, para el curso 2015-2016, se consiguen 46.88% de las matriculaciones.

Para la rama de Ingeniería y Arquitectura el porcentaje de matriculaciones en el curso 2010-2011 es de 19.50% y va disminuyendo en los años sucesivos al 18.13 % de matriculaciones en el curso académico 2015-1016.

En lo que respecta a Artes y Humanidades, la proporción de matriculaciones para el curso 2010-2011 es de un 11.24% del total, proporción que disminuye en los sucesivos cursos, reduciéndose al 10.22% en el último curso registrado.

En cuanto a la rama de Ciencias de la salud, se registran un total de 18.10 % de las matriculaciones para el curso 2010-2011, apreciándose un ligero aumento del 18.56% para el curso 2015-2016.

Por último, en la rama de Ciencias tan solo se obtiene un 5.72% de las matriculaciones, aumentando al 6.21 % en el último curso registrado.

Por otra parte, haciendo también un análisis de las matriculaciones totales de máster en las distintas ramas de conocimiento, se observa nuevamente un porcentaje mayor para las Ciencias Sociales y Jurídicas, 57.23% en el curso 2015-2016, frente a la rama de Ciencias que tan solo obtiene un total de 4.74% de las matriculaciones.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

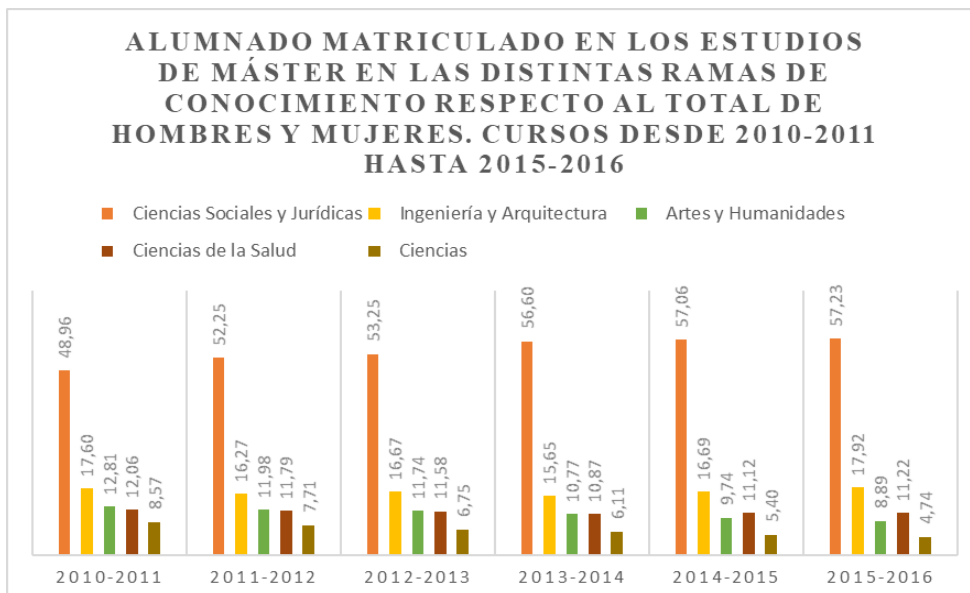
Tabla 6

Alumnado matriculado en los estudios de máster en las distintas ramas de conocimiento respecto al total de hombres y mujeres. Cursos desde 2010/2011 hasta 2015/2016

	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura	Artes y Humanidades	Ciencias de la Salud	Ciencias
2010-2011	48.96	17.60	12.81	12.06	8.57
2011-2012	52.25	16.27	11.98	11.79	7.71
2012-2013	53.25	16.67	11.74	11.58	6.75
2013-2014	56.60	15.65	10.77	10.87	6.11
2014-2015	57.06	16.69	9.74	11.12	5.40
2015-2016	57.23	17.92	8.89	11.22	4.74

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del MEC (2017).

Figura 2: Alumnado matriculado en los estudios de máster en las distintas ramas de conocimiento respecto al total de hombres y mujeres. Cursos desde 2010/2011 hasta 2015/2016



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del MEC (2017).

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

En lo que respecta a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas para el curso 2010-2011 se consiguen un 48.96% de las matriculaciones, aumentando en los cursos sucesivos, hasta alcanzar el 57.23% de matriculaciones para el último curso registrado.

En cuanto a la rama de Ingeniería y Arquitectura, en el curso 2010-2011 se obtienen un 17.60% de las matriculaciones, descendiendo en los cursos que tienen lugar entre el 2011 y 2014, sin embargo, la proporción aumenta en el último curso, 2015-2016 al 17.92%.

Con respecto a la rama de Artes y Humanidades se observa un descenso en las matriculaciones en el periodo de años registrado, así, en el curso 2010-2011 se registran 12.81% de las matriculaciones, proporción que disminuye en los cursos sucesivos, pues para el último curso 2015-2016 se obtienen 8.89 % de las matriculaciones.

Por otro lado, en la rama de Ciencias de la Salud también se puede apreciar un ligero descenso, obteniendo en el curso 2010-2011 el 12.06% de las matriculaciones, disminuyendo en los sucesivos cursos, pudiéndose apreciar un 10.87% para el curso 2013-2014 que es en el que se tiene un menor número de matriculaciones, pero estas aumentan en los sucesivos cursos, alcanzando para el curso 2015-2016 un 11.22 % de las matriculaciones.

Por último, en la rama de Ciencias se observa un 8.57% de las matriculaciones en el curso 2010-2011, disminuyendo considerablemente en los cursos sucesivos, de manera que, en el último curso, 2015-2016, se reducen al 4.74% las matriculaciones de máster en esta rama.

Por otro lado, realizando una comparación del curso 2010-2011 con respecto al curso 2015-2016 del alumnado teniendo en cuenta el sexo y la rama de conocimiento, en líneas generales, se observa la mayor proporción

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

de mujeres en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, seguida de Ciencias de la Salud y Artes y Humanidades.

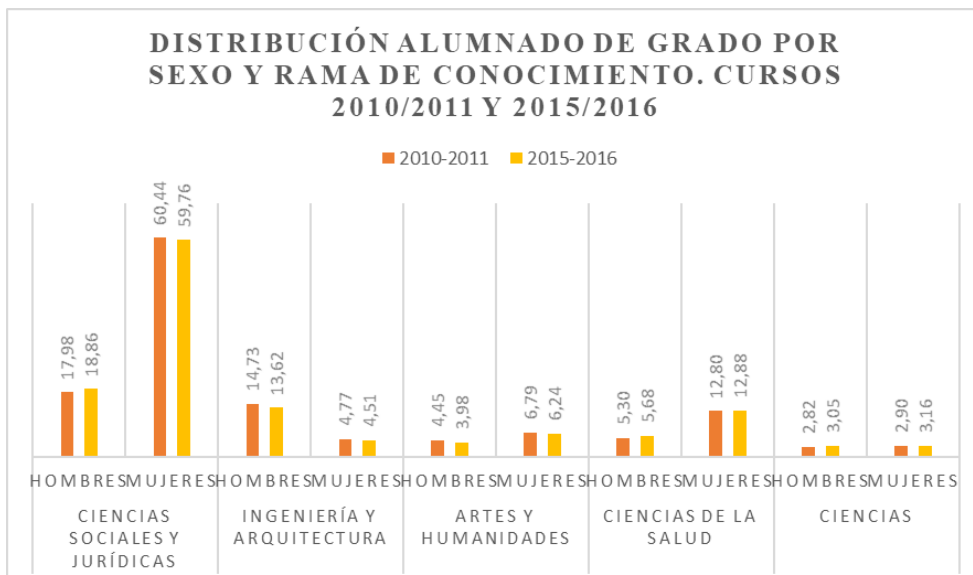
Tabla 7

Distribución alumnado de grado por sexo y rama de conocimiento. Cursos 2010/2011 y 2015/2016

	CC SS y JJ		Ingeniería y Arquitectura		Artes y Hum		Ciencias de la Salud		Ciencias	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
2010-2011	17.98	60.44	14.73	4.77	4.45	6.79	5.30	12.80	2.82	2.90
2015-2016	18.86	59.76	13.62	4.51	3.98	6.24	5.68	12.88	3.05	3.16

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del MEC (2017).

Figura 3: Distribución alumnado de grado por sexo y rama de conocimiento. Cursos 2010/2011 y 2015/2016



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del MEC (2017).

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

En primer lugar, se observa un gran número de mujeres matriculadas en el grado de Ciencias Sociales y Jurídicas, tanto para el curso 2010-2011 como para el curso 2015-2016, un 60.44% y 59.76% respectivamente, seguida de Ciencias de la Salud en la que se matriculan 12.80% para el curso 2010-2011 y un 12.88% para el curso 2015-2016. En cambio, la rama de conocimiento en la que hay un menor número de mujeres matriculadas es en la de Ciencias, con tan solo un 2.90% en 2010-2011 y un 3.16% en 2015-2016, seguida de Ingeniería en la que se matriculan un 4.71% para el curso 2010-2011 y 4.51% para el curso 2015-2016 y Arquitectura, Artes y Humanidades con un 6.79% de matriculadas para el curso 2010-2011 y 6.24% para el 2015-2016.

En cuanto a los hombres eligen, prioritariamente, la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, pero no en un porcentaje tan elevado como las mujeres, se registran un 17.98% de matriculados para el curso 2010-2011 y 18.96% para el curso 2015-2016, seguida de Ingeniería y Arquitectura en la que se matriculan un 14.73% en 2010-2011 y 13.62% en el curso 2015-2016 y Ciencias de la Salud 5.30% para el curso 2010-2011 y 5.68% en el curso 2015-2016.

Con respecto al número de matriculados y matriculadas en estudios de máster por ramas de conocimiento, comparando los cursos 2010-2011 y 2015-2016, se observa en tabla 8 y figura 4 un alto número de matriculadas y matriculados en Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo mayor el porcentaje de las mujeres, sin embargo, en Ingeniería y Arquitectura sobresalen nuevamente las matriculaciones de los hombres.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

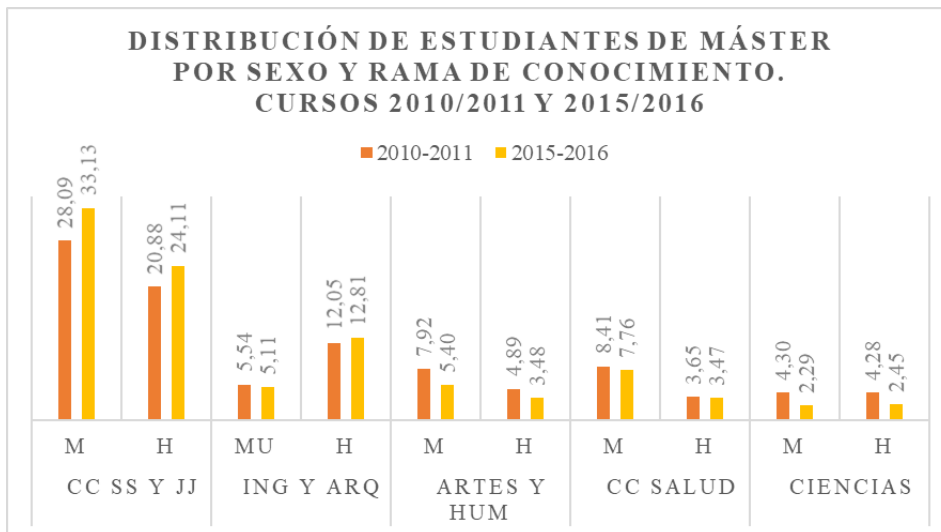
Tabla 8

Distribución de estudiantes de máster por sexo y rama de conocimiento. Cursos 2010/2011 y 2015/2016

	CC SS y JJ		Ingeniería y Arquitectura		Artes y Humanidades		Ciencias de la Salud		Ciencias	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
2010-2011	28.09	20.88	5.54	12.05	7.92	4.89	8.41	3.65	4.30	4.28
2015-2016	33.13	24.11	5.11	12.81	5.40	3.48	7.76	3.47	2.29	2.45

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del MEC (2017).

Figura 4: Distribución de estudiantes de máster por sexo y rama de conocimiento. Cursos 2010/2011 y 2015/2016



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del MEC (2017).

En cuanto a la presencia de las mujeres en estudios de máster se puede observar que el mayor número se encuentra en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas con 28.09% de matriculadas para el curso 2010-2011 y

aumenta a 33.13 % en el curso 2015-2016. A continuación, se registra un mayor número de matriculaciones en Ciencias de la Salud con un 8.41% para el curso 2010-2011, cifra que disminuye ligeramente al 7,76% de matriculadas en el curso 2015-2016. Seguidamente, ellas eligen Artes y Humanidades con un 7.92% de matriculadas para el curso 2010-2011, disminuyendo al 5.40% para el curso 2015-2016, seguido de Ingeniería y Arquitectura en la que su presencia se encuentra en un 5.54 % en el curso 2010-2011 y 5.11% en el curso 2015-2016. La rama en la que hay menor presencia de mujeres es Ciencias, con tan solo un 4.30% de mujeres matriculadas en el curso 2010-2011, cifra que disminuye casi la mitad, al 2.29%, en el curso 2015-2016.

En cuanto a los hombres, al igual que las mujeres eligen, prioritariamente, la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, pero en un porcentaje menor que las mujeres, pues un 20.88% lo hacen para el curso 2010-2011 y asciende al 24.11% para el curso 2015-2016. A continuación, lo hacen en Ingeniería y Arquitectura, registrándose 12.05% de matriculados para el curso 2010-2011 y 12.81% para el curso 2015-2016. Se observa un menor número de matriculaciones para la rama de Artes y Humanidades, con un 4.89% para el curso 2010-2011 y 3.48% para el curso 2015-2016. Por último, las ramas en las que se obtienen menores matriculaciones son las de Ciencias de la Salud, con tan solo un 3.65% de matriculados para el curso 2010-2011 y 3.47% para el curso 2015-2016, y la rama de Ciencias con un 4.28% de matriculados en el curso 2010-2011 y disminuyendo al 2.45% de matriculados para el curso 2015-2016.

Por otra parte, se procede al análisis de la distribución de mujeres en estudios por rama de conocimiento, observando su evolución desde el curso 2010-2011 hasta el curso 2015-2016, en la que se puede extraer que aumentan sus matriculaciones para las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud y Ciencias.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

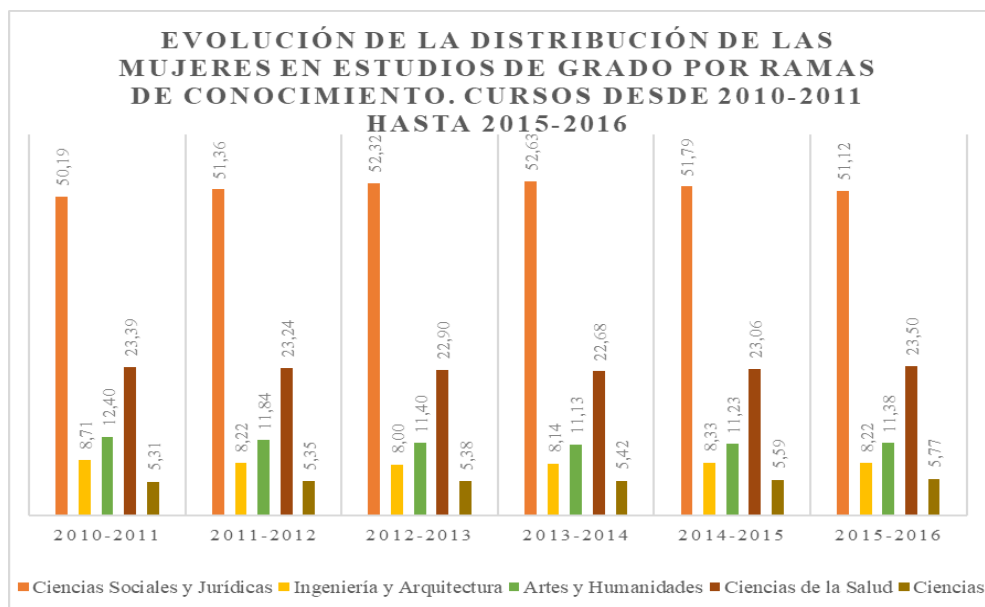
Tabla 9

Evolución de la distribución de las mujeres en estudios de grado por ramas de conocimiento. Cursos desde 2010/2011 hasta 2015/2016

	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura	Artes y Humanidades	Ciencias de la Salud	Ciencias
2010-2011	50.19	8.71	12.40	23.39	5.31
2011-2012	51.36	8.22	11.84	23.24	5.35
2012-2013	52.32	8.00	11.40	22.90	5.38
2013-2014	52.63	8.14	11.13	22.68	5.42
2014-2015	51.79	8.33	11.23	23.06	5.59
2015-2016	51.12	8.22	11.38	23.50	5.77

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del MEC (2017).

Figura 5: Evolución de la distribución de las mujeres en estudios de grado por ramas de conocimiento. Cursos desde 2010/2011 hasta 2015/2016



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del MEC (2017).

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Con carácter general, el mayor porcentaje de matriculadas en estudios de grado se encuentra en Ciencias Sociales y Jurídicas, porcentaje que va en aumento en el rango de años analizado. Así, se obtiene que en el curso 2010-2011 se registran un 50.19% de matriculaciones, aumentando en los cursos años 2011, 2012 y 2013 hasta el 52.63% de matriculadas en este último año, llegando al 51,12% de matriculadas para el curso 2015-2016. Por otra parte, en el rango de años analizado, se observa que aumentan las matriculaciones en Ciencias de la Salud en la que para el curso 2010-2011 se consiguen 23.39% y para el curso 2015-2016 aumentan, ligeramente, al 23.50%. También aumentan en la rama de Ciencias, del 5.31% de matriculadas para el curso 2010-2011 al 5.77% para el curso 2015-2016.

Sin embargo, el número de matriculaciones disminuye en la rama de Artes y Humanidades, del 12.40% en el curso 2010-2011 al 11.38% en el curso 2015-2016, así como en la rama de Ingeniería y Arquitectura, del 8.71% al 8.22%, para los cursos 2010-2011 y 2015-2016, respectivamente.

Con respecto al número de matriculadas en los estudios de máster analizando el rango de años que va desde el curso 2010-2011 hasta el curso 2015-2016, en general, se observa que en todas las ramas de conocimiento disminuyen las matriculaciones, excepto en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

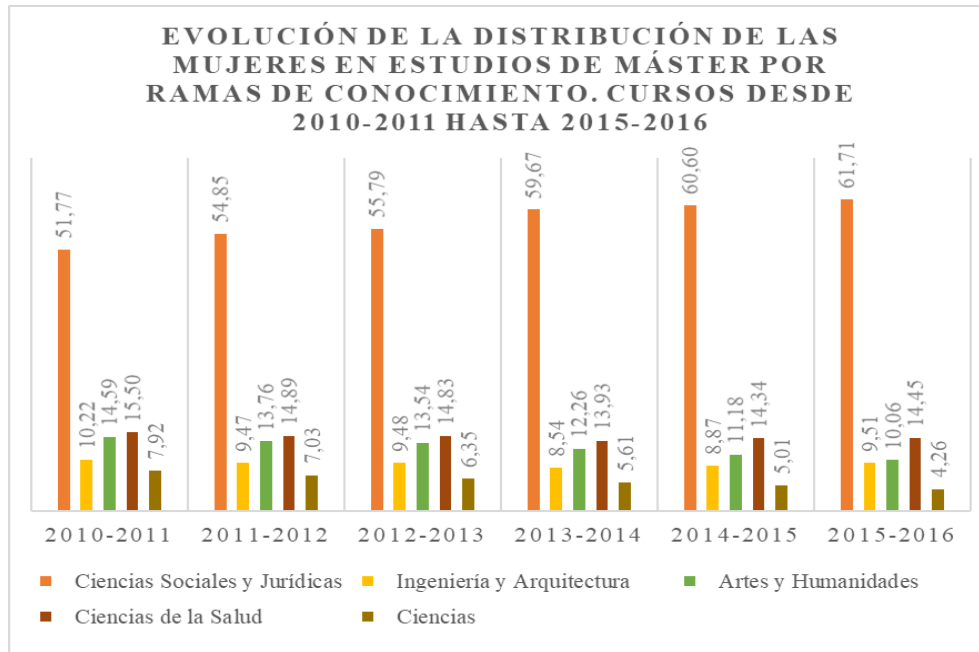
Tabla 10

Evolución de la distribución de las mujeres en estudios de máster por ramas de conocimiento. Cursos desde 2010/2011 hasta 2015/2016

	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura	Artes y Humanidades	Ciencias de la Salud	Ciencias
2010-2011	51.77	10.22	14.59	15.50	7.92
2011-2012	54.85	9.47	13.76	14.89	7.03
2012-2013	55.79	9.48	13.54	14.83	6.35
2013-2014	59.67	8.54	12.26	13.93	5.61
2014-2015	60.60	8.87	11.18	14.34	5.01
2015-2016	61.71	9.51	10.06	14.45	4.26

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del MEC (2017).

Figura 6: Evolución de la distribución de las mujeres en estudios de máster por ramas de conocimiento. Cursos desde 2010/2011 hasta 2015/2016



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del MEC (2017).

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Es notable el aumento de matriculadas en estudios de máster para la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, pasando del 51.77% en el curso 2010-2011 al 61.71% para el curso 2015-2016. Sin embargo, en todas las demás ramas el número de matriculaciones disminuye sucesivamente en el rango de años analizado. Por último, destaca la rama de Ciencias, en la que para el curso 2010-2011 se obtuvo un 7.92% de matriculaciones y desciende significativamente en los siguientes cursos académicos, disminuyendo al 4.26% en el curso 2015-2016.

Por otro lado, y en lo que respecta a las matriculaciones de los hombres por ramas de conocimiento, analizando la evolución que tiene lugar entre los cursos 2010-2011 y 2015-2016, se observa que aumentan sus matriculaciones en las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud y Ciencias.

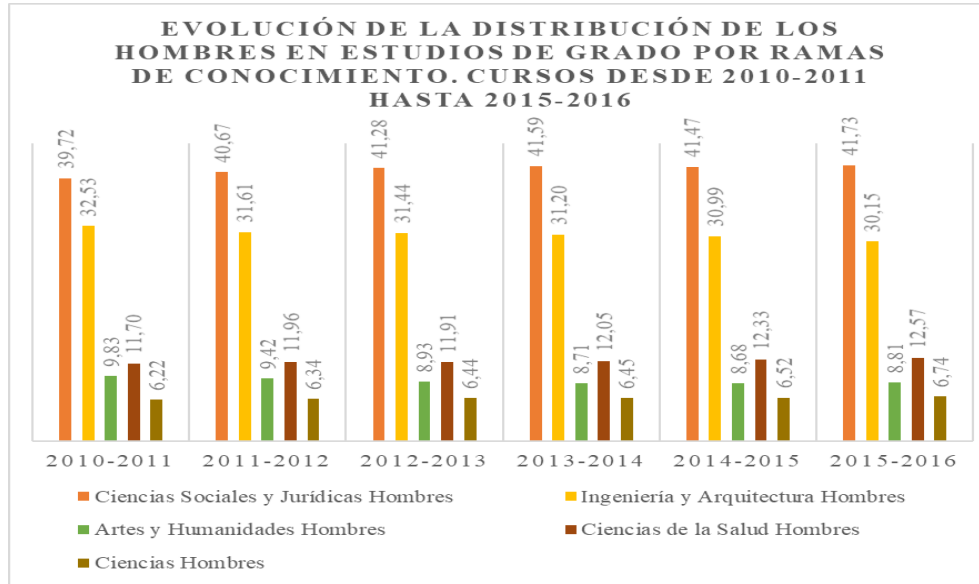
Tabla 11

Evolución de la distribución de los hombres en estudios de grado por ramas de conocimiento. Cursos desde 2010/2011 hasta 2015/2016

	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura	Artes y Humanidades	Ciencias de la Salud	Ciencias
2010-2011	39 .72	32 .53	9 .83	11 .70	6 .22
2011-2012	40 .67	31 .61	9 .42	11 .96	6 .34
2012-2013	41 .28	31 .44	8 .93	11 .91	6 .44
2013-2014	41 .59	31 .20	8 .71	12 .05	6 .45
2014-2015	41 .47	30 .99	8 .68	12 .33	6 .52
2015-2016	41 .73	30 .15	8 .81	12 .57	6 .74

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del MEC (2017).

Figura 7: Evolución de la distribución de los hombres en estudios de grado por ramas de conocimiento. Cursos desde 2010/2011 hasta 2015/2016



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del MEC (2017).

Como se puede observar, la rama de conocimiento que aumenta en número de matriculaciones es la de Ciencias Sociales y Jurídicas, registrando un 39.72% en el curso 2010-2011 y alcanzando un 41.73% para el curso 2015-2016. Seguidamente, se contempla un aumento en la rama de Ciencias de la Salud del 11.70% para el curso 2010-2011 al 12.57% para el curso 2015-2016, y por último también se registra un ligero aumento en Ciencias del 6.22% de matriculados en el curso 2010-2011 al 6.74% en el curso 2015-2016.

Con respecto a la matriculación de hombres en estudios de máster en el periodo que va desde el curso 2010-2011 al curso 2015-2016, se observa que aumentan las matriculaciones en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, así como en la rama de Ingeniería y Arquitectura, disminuyendo el porcentaje en todas las demás ramas.

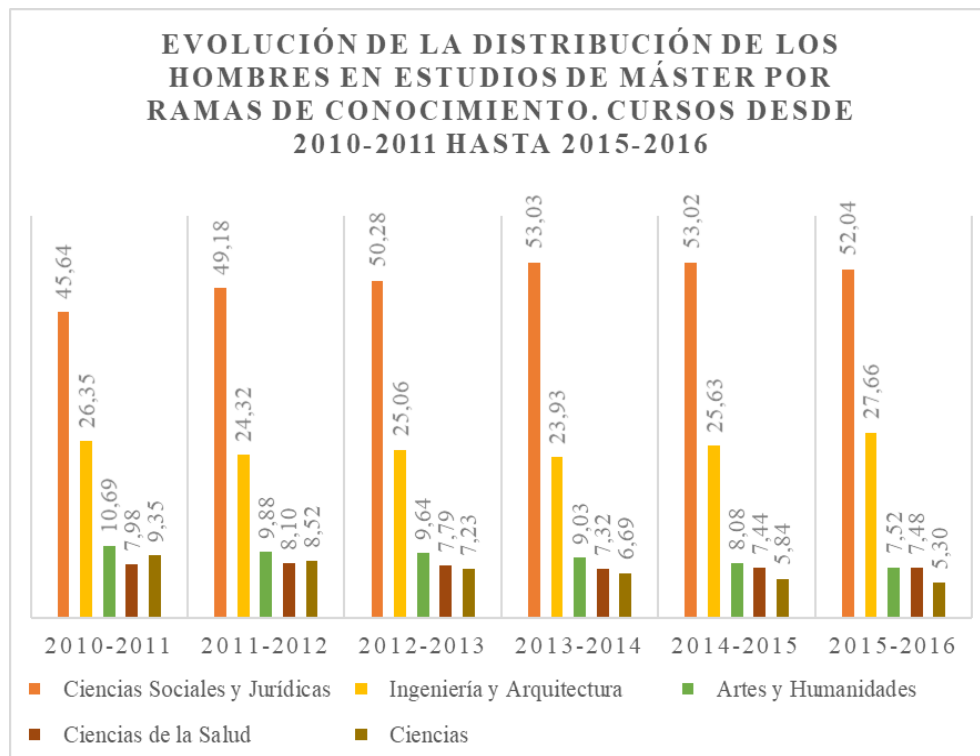
Tabla 12

Evolución de la distribución de los hombres en estudios de máster por ramas de conocimiento. Cursos desde 2010/2011 hasta 2015/2016

	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura	Artes y Humanidades	Ciencias de la Salud	Ciencias
2010-2011	45.64	26.35	10.69	7.98	9.35
2011-2012	49.18	24.32	9.88	8.10	8.52
2012-2013	50.28	25.06	9.64	7.79	7.23
2013-2014	53.03	23.93	9.03	7.32	6.69
2014-2015	53.02	25.63	8.08	7.44	5.84
2015-2016	52.04	27.66	7.52	7.48	5.30

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del MEC (2017).

Figura 8: Evolución de la distribución de los hombres en estudios de máster por ramas de conocimiento. Cursos desde 2010/2011 hasta 2015/2016



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del MEC (2017).

Como ya se ha comentado anteriormente, el porcentaje de hombres matriculados aumenta, principalmente, en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas registrando un 45.64% de las matriculaciones para el curso 2010-2011 y alcanzando un 52.04% para el curso 2015-2016. También se registra un ligero aumento para la rama de Ingeniería y Arquitectura en la que se matriculan el 26.35% de alumnos en el curso 2010-2011, ascendiendo al 27.66% en el curso 2015-2016. En cambio, disminuye el porcentaje de matriculaciones para todas las demás ramas de conocimiento, siendo este descenso más notable para la rama de Ciencias, en la que de obtener el 9.35% de matriculaciones en el curso 2010-2011 desciende al 5.30% en el curso 2015-2016. Con respecto a Artes y Humanidades también se destaca una disminución de matriculaciones pasando de un 10.69% en el curso 2010-2011 a un 7.52% para el curso 2015-2016.

2.3. Liderazgo y trayectorias profesionales

A pesar de que las mujeres tienen un alto nivel formativo, como se ha podido comprobar en el apartado anterior, numerosos estudios constatan la escasa presencia de las mujeres en los altos cargos de poder debido a una serie de barreras y obstáculos que dificultan el acceso a dichos puestos, produciéndose la segregación vertical anteriormente mencionada (O'Neil y Bilimoria, 2005; Agut y Martín, 2007; Hopkins y O'Neil, 2007; Barberá, Ramos y Candela, 2011; Selva, 2012; Larrieta et al., 2015).

Contreras, Pedraza y Mejía (2012) señalan, entre las principales barreras que impiden a las mujeres acceder a los puestos de liderazgo, las siguientes:

- Los estereotipos de género y la discriminación. Se sigue considerando, que el liderazgo “es cosa de hombres” y son los que tienen unas características idóneas para desempeñar cargos de poder.

- Los roles asociados a cada sexo y la desigual distribución de tareas en función del sexo. Sigue vigente la división sexual del trabajo, la cual conlleva que se considere que la mujer tiene un rol para la reproducción y el hombre para el ámbito productivo. Además, las dificultades que se encuentran las mujeres para poder conciliar la vida laboral y personal conllevan a que sean las que tengan trabajos peor remunerados, a tiempo parcial, jornadas reducidas, excedencias, etc. Por otra parte, se suele dar por hecho que las mujeres renunciarán a promocionar dentro de su puesto de trabajo y a acceder a cargos de liderazgo que requieran una mayor dedicación horaria. En este mismo sentido, Hewlett y Luce (2005) indican que las mujeres suelen encontrarse con un conflicto interno en el que, en ocasiones, se ven en el dilema de a priorizar familia o trabajo, de manera que sí optan por crecer profesionalmente, suelen retrasar la maternidad, si por el contrario, priorizan la maternidad, se ven obligadas a renunciar a sus carreras.
- Los sistemas sesgados de evaluación y promoción. La mayoría de los procesos de selección, son llevados a cabo por hombres, ya que son los que se encuentran en ese tipo de cargos, y se tiene constancia de que, en muchos casos, suelen favorecer la contratación o promoción de los hombres antes que la de las mujeres.
- La falta de modelos de referencia de mujeres en puestos de liderazgo. La limitada presencia de mujeres en puestos de liderazgo da lugar a que sea escaso el número de mujeres que sirven como referencia y apoyo a otras mujeres y a que sean invisibles en cargos directivos y de liderazgo.
- Las escasas redes sociales informales en las mujeres, pues ellas tienen menos contactos y relaciones duraderas en el ámbito laboral, lo que

repercute en un menor apoyo por parte de sus compañeros y compañeras de trabajo. Por el contrario, no ocurre igual con los hombres, quienes se preocupan mucho de sus relaciones y contactos en el ámbito profesional.

- La estructura y los procesos organizacionales. En la mayoría de las empresas no se facilita la conciliación de la vida laboral y personal, ya que existe una falta de flexibilidad horaria de los trabajadores y trabajadoras, techos de cristal, limitados permisos de maternidad y paternidad, etc... en definitiva, falta de medidas en favor de la igualdad de oportunidades con las que se erradiquen las desigualdades.

Además, tradicionalmente, como exponen Blackmore y Sachs (2007), el emprendimiento ha sido asociado al sexo masculino, al que se le confería un valor positivo para el mismo, sin embargo, tenía connotaciones negativas cuando el liderazgo y el emprendimiento se asociaba al sexo femenino, pues se pensaba que los hombres tenían unas cualidades más propicias para ello.

Diversas investigaciones referentes al liderazgo de las mujeres en organizaciones universitarias, ponen de manifiesto que, las mujeres, a pesar de tener menor representación en cargos de dirección, denotan un alto nivel de satisfacción al liderazgo y ello puede deberse a que suelen tener una serie de habilidades sociales y comunicativas que son propicias para ello: suelen ser más asertivas y preocuparse por las relaciones interpersonales y gestión de los conflictos de manera adecuada, así como los hombres son más competitivos, controladores, independientes y suelen poseer mayor confianza en sí mismos. Así lo manifiesta Gutiérrez (2015) en su estudio, dónde concluye afirmando que:

- Las mujeres presentan un estilo más democrático y los hombres un estilo más autoritario.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

- Suele haber más hombres que adopten el liderazgo que mujeres.
- En determinadas circunstancias, las mujeres suelen ser peor evaluadas que los hombres con respecto al liderazgo.
- Los hombres suelen tener mayor motivación por dirigir que las mujeres.
- Las mujeres suelen dirigir sobre un modelo más cooperativo que competitivo.
- No hay diferencias significativas en el funcionamiento de un equipo ya sea dirigido por un hombre o por una mujer

Sin embargo, más allá de pensar que esas habilidades, tradicionalmente asociadas a un sexo u otro, son las que favorecen el liderazgo, las últimas investigaciones sugieren incidir en el análisis de otros factores sociales, culturales y políticos que influyen en el liderazgo para no caer en etiquetas de “liderazgo femenino” o “liderazgo masculino”, ya que estaríamos cometiendo el error de seguir transmitiendo los estereotipos asociados a un sexo. Si bien es cierto que algunos rasgos favorecen el liderazgo, estos no tienen por qué ser atribuidos única y exclusivamente a los hombres o a las mujeres (Erkut, 2001; Eagly y Johannesen-Schmidt, 2001; Fletcher, 2001; Acker, 2005; López y Sánchez 2009; Blahopoulou, Bosch y Ferrer, 2011; Gillies, 2013; Sánchez, López y Altopiedi, 2014).

El hecho de que ellas avancen menos en su carrera profesional, además de estar infrarrepresentadas en los cargos de responsabilidad, también pudiera estar relacionado con las responsabilidades y cargas familiares que a menudo asumen y la incompatibilidad para conciliar su vida profesional con su vida personal. Esta situación conlleva, en muchos casos, renunciar a optar a cargos de mayor prestigio y mejor remunerados y, en definitiva, a no promocionar en el ámbito laboral. Por ello, autores como

Cubillas et al. (2016) destacan que, aunque se aprecia una aceptación en el cambio de rol de las mujeres en cuanto a su participación en el ámbito laboral, con respecto al ámbito privado siguen siendo ellas las que asumen las responsabilidades familiares, labores del hogar y la crianza.

Otras investigaciones (Ramos, 2005; Gutiérrez, 2015) señalan que, en muchos casos, cuando las mujeres han tenido que ostentar a cargos de poder, han tenido que adoptar un estilo de liderazgo dominante, considerado “masculino”, característico de la sociedad patriarcal y androcéntrica. Para ello, han tenido que renunciar a su estilo propio ya que, si no era así, les costaba mucho más acceder y mantenerse en el cargo, siendo cuestionadas continuamente por no adoptar el estilo considerado apropiado, es decir, el masculino.

Sin embargo, otro estudio sobre liderazgo en el ámbito universitario afirma que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en su estilo de liderazgo, aunque sí se aprecian ligeras diferencias en cuanto a que las mujeres priorizan el bienestar de los componentes de su equipo de trabajo, las relaciones sociales y otros aspectos más informales, mientras que los hombres se preocupan más por el cumplimiento de las tareas (Sánchez et al., 2014).

Con respecto a ello, parece pertinente que tanto hombres como mujeres adopten un estilo directivo y de liderazgo propio, más allá de prejuicios y estereotipos, que los haga desarrollarse tanto profesional como personalmente de una forma integral, reflejando, con ello, la existencia de diferentes modelos de liderazgo igualmente óptimos (Rodríguez, Jiménez y Rebollo, 2016).

En lo que respecta a los centros escolares e institutos (García, 2013; Gómez, Moreno y Vélez, 2011) se constata que, a pesar de que existe una feminización en el magisterio, pues es superior el número de mujeres en esta

profesión, es inversamente proporcional al número de mujeres que ocupan puestos de poder. Además, a medida que se asciende a niveles superiores de enseñanza, la representación de la mujer es menor, pues existe gran cantidad de maestras de Educación Infantil, sin embargo, el número de mujeres disminuye en las etapas que van desde la Educación Primaria hasta la Universidad. En esa misma línea, Sánchez (2012) alude que los procesos de feminización de la docencia están relacionados con la división sexual del trabajo por medio de la cual existe un reparto de tareas en función del sexo.

Por otra parte, García (2013) alude a que la escasa participación de las mujeres en puestos de poder en los centros educativos no puede explicarse por vía formal, es decir, las mujeres tienen reconocida legalmente la igualdad de derechos, aun así, existen mecanismos arraigados que dificultan el acceso a cargos de poder, que se pueden resumir en los siguientes:

- La administración nombraba en mayor medida a maestros para ejercer el cargo de dirección. Según la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y Gobierno de los centros 9/1995, de 20 de noviembre (LOPEGC) la Administración podrá nombrar a la persona que considere apta para desempeñar al cargo de dirección, en el caso de que no haya personas candidatas. Los datos indican que la Administración designaba a más maestros que maestras para desempeñar el cargo de dirección. Tras la investigación llegan a la conclusión de que puede deberse a la invisibilidad de las maestras al ser pocas las que ocupan puestos directivos y la creencia de que ellas no quieren ocupar cargos de poder, por tener cargas familiares.
- Exclusión por la circularidad del proceso. Suele dar prioridad a seleccionar a una persona que ya formaba parte del equipo directivo o que han participado en órganos unipersonales, teniendo en cuenta que

las maestras no suelen tener presencia en dicho equipo, difícilmente podrán optar a la dirección.

- Renombramiento y acomodación. La experiencia en los cargos unipersonales y equipos directivos es mayor en el caso de los hombres. La LOPEG permitía renovar la candidatura en el mismo centro por un máximo de tres años consecutivos, siendo cada periodo de cuatro años. En el estudio, se observa una acomodación en el puesto, continuidad y permanencia en el mismo durante varios mandatos.
- Acreditación de oficio. Según el Real Decreto 2192/1995, de 28 de diciembre por el que se regula la acreditación para el ejercicio de la dirección de los centros docentes públicos, se acreditaba a todas aquellas personas que anteriormente hubieran ejercido, durante 4 años, algún cargo de dirección, siendo ello, una forma de discriminación indirecta, ya que los que tradicionalmente habían desempeñado esos cargos eran hombres, de manera que, a priori, pocas mujeres cumplían los requisitos. Por tanto, con las condiciones establecidas en ese Real Decreto se potenciaba la presencia de los hombres y discriminación de las mujeres. Además, otro requisito es hacer un curso de 70 horas en horario de tarde, teniendo en cuenta que gran parte de mujeres asumen las cargas familiares, tendrán dificultades para acceder al mismo.

Por otra parte, con respecto al ámbito universitario, Sánchez et al. (2014) indican que la presencia de la mujer en cargos de gobierno y gestión en la educación superior dicta mucho de ser igualitaria, lo cual no es de extrañar ya que, entre otros factores, tal y como se explicó anteriormente el acceso de la mujer al ámbito universitario fue muy tardío. No obstante, y a pesar de ello, ha ido produciéndose un gran incremento en dichos cargos en los últimos años de manera constante y progresiva.

Con respecto a las causas de que la mujer tenga menos representatividad en los cargos de poder y responsabilidad, diferentes estudios han detectado una serie de factores de carácter tanto externo e interno. Cáceres, Trujillo, Hinojo, Aznar y García (2012) los sintetizan en los siguientes:

- *Factores externos*

- La costumbre tradicional en la que la mujer es relegada al ámbito privado mientras que el hombre es relegado al ámbito público. Lo que se viene haciendo por tradición es muy difícil de cambiar.
- Las dificultades para compatibilizar la vida familiar y profesional, parece ser el mayor obstáculo que impide la promoción de las mujeres.
- Atribución de características masculinas al poder. Como ya se ha comentado anteriormente, tradicionalmente al liderazgo se le atribuían unas características masculinas, que no eran propias de las mujeres.
- Se tienen menores expectativas cuando la que lidera es una mujer, esta tiene que hacer mayores esfuerzos por demostrar su valía en un mundo tradicionalmente masculinizado, y si comete algún error suele ser castigada duramente por el hecho de ser mujer siendo atacada en el aspecto personal, y si por el contrario adopta un liderazgo más autoritario y “considerado masculino” es muy común que en ocasiones las denominen “sargentos” u otro calificativo similar.
- “Redes invisibles” que hacen que los hombres se apoyen entre sí mismos y se crean más capacitados para puestos de dirección.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

- Discriminación indirecta en los procesos de selección y promoción, en la que piden una formación, cualificación y unos requisitos en los que las mujeres se encuentran en desventaja. Es el ejemplo del acceso a la dirección de centros educativos, en el que como requisito se exige que la persona haya estado cuatro años en algún cargo directivo para poderse acreditar a director o directora, pero teniendo en cuenta que las mujeres tienen más obstáculos para acceder a estos puestos, habrá más hombres acreditados que mujeres para desempeñar dichas funciones.
 - Las mujeres no cuentan con tantos modelos de referencia para sentirte identificadas como los hombres.
 - Invisibilidad de la discriminación, generada mediante mecanismos más sutiles, micromachismos, que desplazan otras actitudes sexistas más explícitas y políticamente menos correctas.
- *Factores internos*
- Reproducción de estereotipos en el sistema escolar, pues de forma explícita como implícita e incluso inconsciente se siguen perpetuando estereotipos y roles sexistas y discriminaciones por razón de género.
 - Expectativas diferentes. Hombres y mujeres manifiestan tener expectativas diferentes, pues ellos dan prioridad a la esfera pública, mientras que ellas a la esfera privada. Ellos ven una oportunidad para crecer laboralmente, sin embargo, ellas lo ven como un obstáculo que le va a impedir compaginar el ámbito profesional con el personal.
 - Justificación de estereotipos sexistas. Se argumenta que, a ellas, de forma innata, no le gusta la ambición y el poder. Por otra parte,

también se les culpabiliza de no acceder a ciertos puestos por encontrarse en una situación cómoda, considerándolo como un problema personal y no social.

Otras investigaciones (Patton y McMahon, 2006; Sánchez et al., 2011) detectan sesgos discriminatorios de género en lo que se refiere a la carrera profesional:

- Gran cantidad de mujeres presentan unas trayectorias profesionales más infradesarrolladas que los hombres, debido a factores externos (sociolaborales) e internos (psicológicos).
- Desarrollan carreras profesionales más lentamente, de forma más irregular, tomando decisiones muy meditadas que no asuman riesgos.
- A pesar de tener una mayor presencia en el mercado laboral en las últimas décadas, siguen estando infrarrepresentadas.
- La falta de linealidad en su carrera está condicionada por las elecciones que se ven obligadas a tomar a lo largo de la vida y los conflictos internos que sufren al renunciar a conseguir un empleo, a una ampliación de jornada o promocionar dentro del mismo, priorizando la vida familiar.

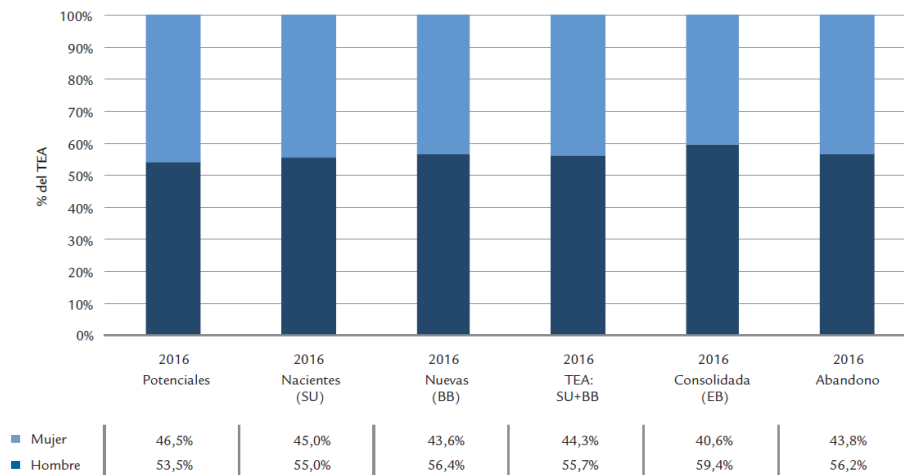
En esta misma línea, otro estudio (Guil, 2016) enumeran los siguientes obstáculos que dificultan el desarrollo profesional de las mujeres:

- Los *sticky floors* (suelo pegajoso) que hace que las mujeres queden relegadas al hogar y las tareas de cuidado ya sea de los hijos e hijas o de personas dependientes. Por otra parte, cuando acceden a una profesión lo hacen a profesiones tradicionalmente “feminizadas” relacionadas con el rol que se les asocia.

- *La leaking pipeline* (tubería que gotea). Es una metáfora para describir todas las mujeres que se “quedan en el camino”, al igual que el agua que circula por una tubería que tiene fugas. Las continuas dificultades con las que se encuentran las mujeres para conciliar tienen como consecuencia que renuncien a altos cargos de poder u opten a trabajos mejor remunerados, muy pocas son las que llegarán al final del camino y optarán al liderazgo.
- El *glass ceiling* (techo de cristal). Como ya se ha mencionado, se refiere a la barrera invisible con la que se encuentran las mujeres para poder acceder a cargos de responsabilidad.

El Informe GEM España 2016, documento en el que analiza la actividad emprendedora en el país, también refleja algunos de los factores señalados como barreras de género. En él se puede extraer que el 58.1% de los hombres posee modelos de referencia para emprender, por su parte, las mujeres presentan un 55.5% de modelos de referencia. Ellos perciben en un 23.7% el miedo al fracaso como un obstáculo para emprender, mientras que la cifra es mayor en ellas en un 29.7%, de lo que se extrae que los hombres que han emprendido perciben más oportunidades para emprender, al tener más modelos de referencias y menos miedo al fracaso.

Figura 9. Distribución por género de los colectivos emprendedores en España en 2016

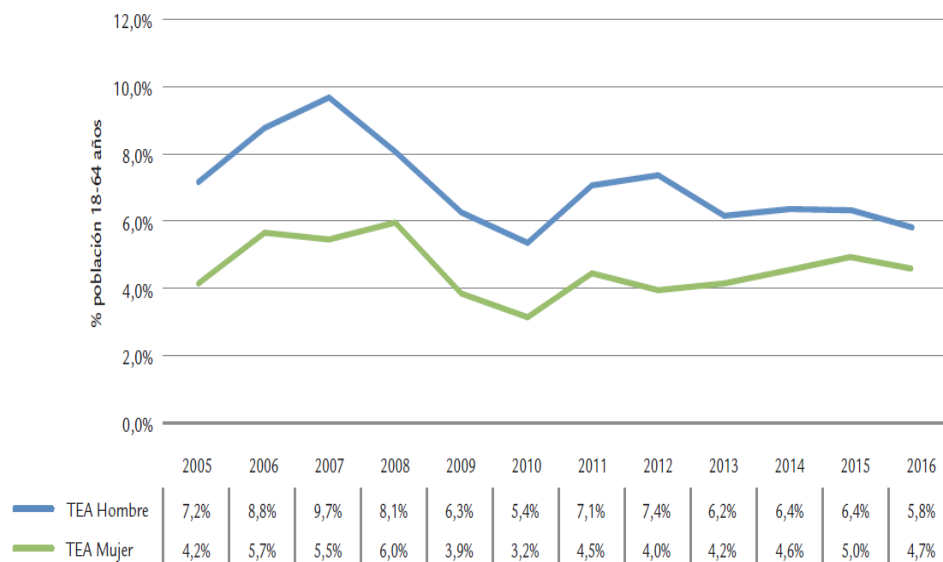


Nota: Indicadores del proceso emprendedor. Potenciales: personas entre 18-64 años que han mostrado interés en crear una empresa en los próximos 3 años. Nacientes: personas que están poniendo en marcha una empresa, pero no ha pagado salarios por más de 3 meses. Nuevas: personas que han puesto en marcha una empresa y ha pagado salarios por más de 3 meses, pero no más de 42 meses. TEA: Tasa de Actividad Emprendedora Total correspondiente de la suma de Potenciales y Nacientes. Consolidada: Personas que tienen un negocio consolidado al haber pagado salarios por más de 42 meses. Fuente: Informe GEM España 2016.

Según se extrae del gráfico, un 44.3% de mujeres son emprendedoras en 2016, frente al 55.7% de hombres. Por otro lado, la mayor diferencia se encuentra entre los emprendedores consolidados, un 40.6% de las mujeres frente al 59.4% de los hombres, de manera que es entre la población más adulta entre la que se encuentra la mayor brecha de género.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Figura 10: Evolución del índice TEA por género en España durante el periodo 2005-2016



Fuente: Informe GEM España 2016.

Atendiendo al gráfico anterior, el índice TEA disminuye en los hombres del 7.2% en 2005 al 5.8% en 2016, sin embargo, en el caso de las mujeres tienen un índice de 4.2% en 2005 y asciende ligeramente al 4.7%, lo que nos indica que en el caso de los hombres disminuye, pero en el caso de las mujeres el índice es más constante e incluso asciende en 2016.

Debido a las diferencias encontradas y las barreras detectadas asociadas al género, en los últimos años se han aprobado nuevas normativas que favorecen la igualdad de oportunidades y el acceso a las mujeres en los cargos de poder, tratando de evitar cualquier tipo de discriminación por razón de género, como se podrá ver en los apartados referidos a Revisión de Planes y políticas desde la perspectiva de género en España y las sucesivas reformas del sistema educativo. Gracias a iniciativas como estas, entre otras muchas, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo ha ido en aumento a lo largo de los últimos años, llegando a ocupar cargos que,

anteriormente, únicamente habían sido ocupados por hombres (López, Romero y Díaz, 2012). Por consiguiente, supone un gran avance, ya que por una parte las mujeres han contribuido al crecimiento de la tasa de población activa, pero además se han conseguido disminuir algunas barreras y obstáculos que dificultaban el acceso de las mujeres al mundo laboral. No obstante, como se ha podido comprobar, siguen existiendo dificultades, aunque se presentan de forma más “sutil”, de manera que hay que seguir luchando por erradicar los factores, tanto internos y externos, que dificultan que las mujeres puedan acceder en igualdad de condiciones y oportunidades al ámbito laboral, promocionar dentro del mismo y optar a cargos de poder.

CAPÍTULO III

DESDE EL PENSAMIENTO FEMINISTA HASTA LAS POLÍTICAS DE IGUALDAD

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

El capítulo tercero se centra en una aproximación a la igualdad de oportunidades tanto a nivel teórico, describiendo las distintas corrientes de feminismo y sus aportes, como a nivel práctico, analizando diferentes planes y políticas públicas destinadas a fomentar una igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Se entiende por igualdad de oportunidades la capacidad de las personas para acceder en igualdad de condiciones a un empleo, las relaciones afectivas, el amor, la sexualidad, el tiempo, los espacios etc. Tiene que ver con la capacidad que tienen para decidir, relacionarse y desarrollarse como personas con total libertad (Sasiain y Añino, 2006). En la reivindicación de la igualdad ha tenido un papel protagonista el movimiento feminista, que tiene su origen en la Ilustración cuando se reivindican ciertos derechos para las mujeres que hasta entonces les habían sido negados, como el derecho a la educación, el derecho al voto y a participar en el ámbito público, entre otros.

A continuación, se realizará un breve recorrido histórico por las principales corrientes feministas, entre las que se destacan: el Feminismo liberal, el Feminismo radical: Feminismo de la igualdad y Feminismo de la diferencia; y el Feminismo postmoderno.

Por último, se expondrá una revisión de los Planes y políticas más importantes desde la perspectiva de género en España. Las políticas de igualdad resultan imprescindibles, pues suponen un gran avance para conseguir la igualdad “legal” en distintos ámbitos y erradicar las discriminaciones por razón de género.

3.1 Conceptualización del feminismo

Se entiende por feminismo una ideología que defiende que hombres y mujeres tengan los mismos derechos (RAE, 2014), es decir,

“es una teoría y práctica política articulada por mujeres que tras analizar la realidad en la que viven toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la única razón de ser mujeres y deciden organizarse para acabar con ellas, para cambiar la sociedad” (Varela, 2005, p.14).

El origen del feminismo se puede situar en el siglo XVIII, siglo de las luces, la Ilustración y la Revolución Francesa, se inicia aquí lo que comúnmente se identifica como la primera ola del feminismo. No obstante, con anteriormente al nacimiento del concepto “feminismo”, muchas mujeres ya habían denunciado la situación en la que se encontraban al no tener los mismos derechos que los hombres, pero no se consideraron feministas ya que no se cuestionaban, por entonces, el origen de esas diferencias y la subordinación femenina (Varela, 2005). Sin embargo, a pesar de tener tres siglos de historia este concepto, hoy en día sigue teniendo un significado ambiguo y una connotación negativa y errónea (Garrocho, 2012). Como afirman algunos autores y autoras (Swirsky y Angelone, 2014; García, Cala y Trigo, 2016), es común humillar, desprestigiar y deslegitimar este movimiento, por ejemplo, llamando a las feministas “feminazis” asemejando feminismo con nazismo, lo cual no es más que una manera de desprestigiar el movimiento y seguir perpetuando la jerarquía de poder y dominio masculino existente en las sociedades patriarcales. Lorente (2009), denomina a estas nuevas estrategias deslegitimadoras como “posmachismo”, por medio del cual se llega a cuestionar y a atacar toda política y práctica que luche por erradicar situaciones derivadas del patriarcado y el androcentrismo, incluso hasta se llega a culpar a las mujeres

de promover la desigualdad situando como víctimas a los hombres. Como señala este autor, esta estrategia no es más que una de las nuevas trampas del patriarcado, mediante la cual se pretende perpetuar la situación de poder que tradicionalmente han tenido los hombres.

A este respecto, parece pertinente aclarar que el feminismo busca la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, y no la superioridad del sexo femenino frente al masculino, por lo tanto, el feminismo no es lo contrario al machismo. Como apunta Varela, “el feminismo es una teoría de la igualdad y el machismo, una teoría de la inferioridad” (2005, p.337).

El feminismo se considera un movimiento cultural, social y político por medio del cual se reivindican los derechos de la mujer, derechos inexistentes en la sociedad patriarcal y androcéntrica en la que viven, en la cual sus funciones quedan relegadas a un segundo plano y al ámbito privado. Se reivindica, por tanto, la participación activa de las mujeres en la esfera pública, pero, además, de igual manera, consideran también necesaria la participación del hombre en la esfera privada.

Siguiendo a García et al. (2016), hay que decir que el movimiento feminista ha sido muy cambiante, pues se ha ido adaptando a las demandas sociales y políticas de cada época, y sería más adecuado hablar de “feminismos”, en plural, más que de feminismo, pues han sido muchas las corrientes y las olas que impregnan el movimiento feminista. El surgimiento de la primera ola está unido a la lucha de las primeras mujeres feministas y revolucionarias de la Ilustración, como Olympe de Goudes, quien en 1791 publicó “Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana” en la que incluye los derechos de la mujer que no fueron tenidos en cuenta en la anterior “Declaración de los derechos del hombre el ciudadano” de 1789; o Mary Wollstonecraft, con su obra “Vindicación de los derechos de la mujer”, de 1792. Ambas demandaban la igualdad de oportunidades entre

mujeres y hombres, derechos matrimoniales, participar en el ámbito público, el derecho al voto y el acceso a la educación (Bedin, 2013). Poco después de estas reivindicaciones, en 1793, se les negó a las mujeres todos los derechos por los que estaban luchando, ordenándoles la disgregación de clubes femeninos, prohibiéndoles participar en asambleas políticas, incluso negándoles la libertad de reunirse en la calle más de cinco mujeres. A raíz de ello, muchas fueron encarceladas, guillotinas o exiliadas (Varela, 2005).

La segunda ola del feminismo tiene lugar en el siglo XIX, y tiene como acontecimiento más importante la reivindicación del sufragio universal., Unido a esta reivindicación, también se preocuparon por la igualdad en todos los ámbitos, como por ejemplo poder acceder a estudios superiores y a ejercer las diferentes profesiones, disfrutar de los mismos derechos civiles que los hombres, poder administrar los bienes, etc. (Álvarez, 2016).

Según Reverter (2010), en esta segunda ola se avanza un paso más con respecto a la primera, pues a diferencia de la primera en esta no se trata tan solo de que las mujeres puedan tener los mismos derechos que los hombres, sino que va más allá, intentando conseguir nuevos derechos para las mujeres, según sus necesidades e intereses desde una visión más amplia, inclusiva y no androcéntrica como había sido hasta entonces.

La tercera ola, por su parte, se corresponde con el feminismo contemporáneo, que resurge a mediados del siglo XX con obras como “El segundo sexo”, de Simone de Beauvoir. No se trata de un movimiento homogéneo, sino un conjunto de corrientes diversas que nacen de la crítica y superación de las olas previas y la reivindicación de transformaciones sociales acompañadas de cambios culturales y de valores.

3.2. Las corrientes del feminismo

Existen numerosos movimientos y corrientes, pero entre las más significativas se pueden distinguir las siguientes:

Feminismo liberal

La principal fundadora y máxima representante del feminismo liberal fue Betty Friedan en la década de los 60. Esta corriente considera la situación de las mujeres como desigual y se preocupa por lograr la igualdad legal entre las mujeres y los hombres (De Miguel, 2007).

Desde el feminismo liberal se luchó por conseguir legalmente la igualdad de derechos y libertades entre mujeres y hombres, como la libertad de elección ante el aborto, el derecho de acceso a la educación, etc. No obstante, diferentes voces critican este movimiento, ya que sólo introduce cambios y se preocupa por el ámbito público, sin atender al ámbito privado en el que se reproducía el sistema patriarcal y androcéntrico (Lillo, 2014).

Con respecto al ámbito educativo, Rodríguez y Ramírez (2010) indican que el feminismo liberal tiene tres temas fundamentales que abordar: la igualdad de oportunidades, la socialización y los estereotipos de género, así como la discriminación sexual. Para ellas las actitudes que se adopten en los centros educativos tienen una gran influencia en la configuración de estereotipos y, como consecuencia, en la elección de profesiones estereotipadas. Desde su punto de vista, es cambiando las leyes como se conseguirá la igualdad de género y se evitarán las discriminaciones.

Feminismo radical: feminismo de la igualdad y feminismo de la diferencia

El feminismo radical tuvo lugar entre 1967 y 1975, considera que no solo es necesario transformar el espacio público (derechos laborales, civiles y políticos, sociales, etc.) sino que resulta necesario transformar también el espacio privado, de ahí su lema: “Lo personal es político”. Cabe destacar dos de las obras más importantes que sentaron las bases del feminismo radical: “Política sexual” de Kate Millet y “La dialéctica de la sexualidad” de Sulamith Firestone, ambas de 1970. La sexualidad es el punto de partida de las desigualdades existentes, se centra en las mujeres como grupo y sus características singulares, opuestas totalmente a las de los hombres. Cabe destacar que crearon nuevas formas de organización política para reivindicar sus derechos, así las mujeres de la época se unieron y realizaron movilizaciones y protestas públicas, grupos de autoconciencia, además de crear centros alternativos de ayuda y autoayuda (Varela, 2005, De Miguel, 2007).

El feminismo radical tiene entre sus objetivos principales: “retomar el control sexual y reproductivo de las mujeres y aumentar su poder económico, social y cultural; destruir las jerarquías y la supremacía de la ciencia; crear organizaciones no jerárquicas, solidarias y horizontales” (Gamba, 2008, p.4).

Centrándose en el ámbito educativo, Rodríguez y Ramírez (2010) señalan que desde el feminismo radical se afirma que son los hombres los que tienen el monopolio del saber, silenciándose la contribución de las mujeres en la sociedad y que existen unas normas de comportamiento establecidas en función del sexo en las instituciones educativas.

Dentro del feminismo radical, se pueden distinguir dos corrientes contrapuestas: el feminismo de la igualdad y el feminismo de la diferencia.

Feminismo de la igualdad

El feminismo de la igualdad tiene como representantes más importantes a Celia Amorós y Amelia Valcárcel, entre otras. Desde esta corriente se considera que las diferencias entre mujeres y hombres tan solo son biológicas y, por lo tanto, rechazan que las mujeres tengan una identidad concreta opuesta a la de los hombres. Consecuentemente, rechazan que existan diferencias más allá de lo biológico, sino que esas diferencias tienen un origen cultural y constituyen un impedimento para que las mujeres no puedan acceder a la esfera pública (Lillo, 2014; Bedin, 2013).

Feminismo de la diferencia

El feminismo de la diferencia surge a comienzos de los años setenta en Estados Unidos y Francia, y se centra precisamente en la diferencia sexual, no considerándola como algo negativo, sino al contrario, la diferencia no es sinónimo de desigualdad. Esta corriente se sitúa en contra del feminismo de la igualdad ya que, a su parecer, asimila las mujeres a los hombres. Se puede citar entre sus principales representantes a Victoria Sedón, Luisa Murano, Rosi Braidotti, Helene Cixous y Milagros Rivera. Su punto de partida son las mujeres y sus particularidades propias, defienden que mujeres y hombres son diferentes por naturaleza. Exigen la igualdad entre las mujeres y los hombres, pero enfatizando y revalorizando las diferencias y particularidades de las mujeres como algo positivo (Lillo, 2014).

Feminismo postmoderno

Esta corriente feminista parte de la idea de que tanto la identidad de género como la sexual son constructos sociales y culturales, y que hay que tener en cuenta otros factores como son: la clase social, la etnia, la edad, la cultura en la que viven, etc, de manera que no se deben diseñar unos

objetivos comunes para todas las mujeres (Gil, 2011). Entre sus principales representantes, se puede citar a Butler (1993), quien sostiene que hay que deconstruir el sistema sexo-género en el que solo se contempla la heterosexualidad (Martínez, 2000).

Tal y como lo expone Posada (2014), para esta corriente la diferencia sexual no puede atribuir una identidad masculina o femenina en concreto, ni concebir a las personas y sus relaciones únicamente desde la heterosexualidad, excluyendo y reprimiendo otras identidades posibles.

Si algo no concuerda con el cuerpo al que se le asigna un sexo/género, o si el comportamiento no se ajusta a los roles esperados se da la transgresión de la norma de género que se quiere imponer como orden obligatorio y que ejerce su represión sobre toda transgresión (p.150). Con respecto a ello, Platero (2013) aconseja tener una mirada interseccional, es decir, entender que una persona puede tener múltiples identidades y no encasillarla en una única categoría, además de no ser discriminada por ello.

En la misma línea se sitúa Álvarez (2016), afirmando que, en contra de pensar que existe una masculinidad y feminidad hegemónicas, que se naturalizan e imponen al nacer, existen diversas identidades de género y no, necesariamente, se tienen que corresponder con el sexo que se adquiere al nacer. El género se puede experimentar de diversas formas y no tiene porqué estar asociado a uno u otro sexo, ni a unos roles determinados.

En consonancia con las propuestas de algunos autores y autoras (García-Leiva, 2016; Puche, 2015), se podría afirmar que resulta necesario que desde la escuela se favorezca una construcción de la identidad de género libre y no estereotipada, evitando cualquier tipo de discriminación basada en la identidad de género. Para ello, resulta importante trabajar la educación afectivo-sexual desde una perspectiva inclusiva, que acepte y celebre la diversidad.

En definitiva, como se puede observar, han sido diversas las corrientes que han existido, pues el movimiento feminista ha sido cambiante a lo largo de la historia, dejando patente que la revolución feminista, “ha sido la única revolución histórica de la humanidad que no ha empleado la metodología guerrera patriarcal para lograr sus fines” (Simonis, 2012, p.28).

Por último, como afirma Varela (2008), el feminismo tiene la responsabilidad, en el ámbito educativo, de educar en igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, erradicando las actitudes sexistas, velando por el cumplimiento de los Derechos Humanos de todas y todos, y luchando para combatir los prejuicios, roles y estereotipos de género que tradicionalmente han condicionado las opciones personales, académicas y profesionales de todas las personas. Y sólo de esta manera y actuando desde la detección, prevención y sensibilización se podrá poner fin a las desigualdades existentes entre géneros.

3.3 Revisión de Planes y políticas desde la perspectiva de género en España

Muchas han sido las reivindicaciones del movimiento feminista para la eliminación de las discriminaciones existentes y conseguir una igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Como reflejo de siglos de lucha y reivindicación, hace unas décadas distintas instancias (a nivel internacional, europeo, nacional y autonómico) se han preocupado por hacer un esfuerzo global favoreciendo la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres a través de normativa, planes y programas de igualdad, así como incluyendo el principio de igualdad de *mainstreaming de género* (transversalidad) en las políticas de igualdad, fundamentalmente en áreas como educación, sanidad y empleo (Alonso, 2010).

Las políticas de igualdad de género están destinadas expresamente a eliminar las desigualdades que existen entre hombres y mujeres, y se

conciben como un eje transversal en todas las políticas con el fin de erradicar estas desigualdades en el ámbito socioeconómico, político y cultural (Diz y Loiz, 2014).

Para Martín (2016), las políticas de igualdad de género deben caracterizarse por:

- a) Reflejar la perspectiva de género.
- b) Incluir la transversalidad de género (*mainstreaming*) como estrategia global.
- c) Coordinación por parte de todas las instituciones y continuidad en el tiempo.

En el caso de España, se consiguió la igualdad formal mediante textos legales que reflejaban la no discriminación por razón de sexo a raíz de la Constitución española en 1978. Así se muestra en el artículo 14 de la Constitución: “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. Pero además el artículo 9.2. nos señala que “corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas”.

Tal y como indica Fernández (2012), se puede afirmar que surge aquí el concepto de *igualdad de oportunidades*, que tiene como finalidad eliminar las desigualdades y discriminaciones existentes, de manera que todos los colectivos tengan las mismas oportunidades y posibilidades de acceso en todos los ámbitos, siendo para ello imprescindible aplicar las medidas que sean necesarias para la promoción de la igualdad. Como reflejo de los artículos de la Constitución mencionados, en Andalucía, el Estatuto de Autonomía, tiene artículos que prohíben la discriminación por razón de

sexo, que hacen referencia a la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres y tienen en cuenta el impacto de género en leyes y disposiciones.

Artículo 10. Objetivos básicos de la Comunidad Autónoma

2. La Comunidad Autónoma propiciará la efectiva igualdad del hombre y de la mujer andaluzes, promoviendo la democracia paritaria y la plena incorporación de aquella en la vida social, superando cualquier discriminación laboral, cultural, económica, política o social.

Artículo 15. Igualdad de género

Se garantiza la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en todos los ámbitos.

Artículo 21. Educación

8. Los planes educativos de Andalucía incorporarán los valores de la igualdad entre hombres y mujeres y la diversidad cultural en todos los ámbitos de la vida política y social.

Centrando la atención en normativas específicas, Grañeras, Ibáñez, Gil y González (2015) establecen que una de las leyes más importantes que se aprueban en relación a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres es la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Esta Ley resalta la violencia de género como el signo más brutal de las desigualdades existentes hoy en día, constituyendo la máxima expresión de dicha desigualdad. Para erradicarla, “determinó medidas de sensibilización, prevención, detección e intervención en el ámbito educativo, en lo referente a la transmisión de valores de respeto, a la dignidad de las mujeres y a la igualdad de hombres y mujeres” (Calatraba, 2013, p.14).

En palabras de Goig (2014), esta Ley emerge de la necesidad de erradicar la violencia que se genera en contextos dónde la desigualdad es existente. Siendo evidente la falta de una igualdad real, resulta necesario establecer una normativa encaminada a eliminar situaciones de discriminación, ya sea directa o indirecta, por razón de sexo.

El capítulo I de dicha Ley corresponde al ámbito educativo, concretamente del art. 4 al art. 9. El art. 4 de Principios y valores educativos, hace mención a todos los niveles de enseñanza, desde la Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, enseñanza para las personas adultas y las Universidades. En dichos artículos se hace mención a promover la resolución pacífica de conflictos, respetar la igualdad entre sexos, analizar y valorar críticamente las desigualdades de sexo y fomentar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. En lo que respecta a las universidades, se indica en el art.4.7 que “incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal”.

El art. 6, referido al fomento de la igualdad, menciona asimismo que se eliminen de los materiales educativos los estereotipos de género con el fin de poder alcanzar la igualdad de oportunidades y erradicar los roles y estereotipos presentes en los mismos.

En relación a la formación inicial y permanente del profesorado, esta Ley, en su artículo 7, también advierte la importancia de que las Administraciones educativas tomen medidas para incluir formación específica en igualdad de oportunidades en la formación tanto en los niveles iniciales como a lo largo de la carrera profesional docente.

Por otro lado, otra de las leyes más destacadas al respecto de la igualdad entre mujeres y hombres fue la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de

marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. En esta Ley se recoge lo siguiente:

Artículo 1.1. Las mujeres y los hombres son iguales en dignidad humana, e iguales en derechos y deberes. Esta ley tiene por objeto hacer efectivo el derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualesquiera de los ámbitos de la vida y, singularmente, en las esferas política, civil, laboral, económica, social y cultural para, en el desarrollo de los artículos 9.2 y 14 de la Constitución, alcanzar una sociedad más democrática, más justa y más solidaria.

Como novedad, esta Ley incluye en la exposición de motivos que para alcanzar la igualdad efectiva de mujeres y hombres, y romper con los estereotipos existentes, es necesario incluir el concepto de *mainstreaming de género* en todos los ámbitos, incluido el educativo, con el fin de prevenir las conductas discriminatorias por razón de sexo (Grañeras et al., 2015). Es decir, se incluye la perspectiva de género con carácter transversal en todas las esferas, apoyando asimismo la creación de planes de igualdad.

Por este motivo, la Administración General del Estado elabora el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (2008-2011), que tiene como principios básicos la no discriminación y la igualdad y 12 ejes de actuación: Participación Política y Social, Participación Económica, Corresponsabilidad, Educación, Innovación, Conocimiento, Salud, Imagen, Atención a la Diversidad e Inclusión Social, Violencia, Política exterior y de cooperación para el desarrollo y Tutela del derecho a la igualdad.

Posteriormente se elabora el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (2014-2016), que incluye 7 ejes de actuación: Igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito laboral y lucha contra la discriminación

salarial, Conciliación de la vida personal, familiar y laboral y corresponsabilidad en la asunción de responsabilidades familiares, Erradicación de la violencia contra la mujer, Participación de las mujeres en los ámbitos político, económico y social, Educación, Desarrollo de acciones en el marco de otras políticas sectoriales e Instrumentos para integrar el principio de igualdad en las distintas políticas y acciones del gobierno.

Otras propuestas relevantes incluidas en la Ley Orgánica 3/2007 se centran en el ámbito educativo y se detallan en su capítulo II, concretamente en los artículos 23 al 26. Los artículos 23 y 24, referidos a la educación para la igualdad de mujeres y hombres y a la integración del principio de igualdad en la política de educación, respectivamente, exponen que el Sistema educativo comprenderá entre sus fines la educación en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Además, establece que corresponderá a las Administraciones educativas incluir, dentro de sus competencias, el principio de igualdad en los currículos de todas las etapas, la eliminación en los libros de texto y materiales educativos de estereotipos sexistas, la inclusión de cursos y programas en materia de igualdad para en la formación inicial y permanente del profesorado, fomentar la representación paritaria en los órganos de gobierno de los centros y desarrollar planes y programas de coeducación en los que se visibilice el papel de la mujer a lo largo de la historia.

Asimismo, el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros.

El artículo 25 es el referido a la Educación Superior, centrándose en la educación y la investigación en igualdad de género, así como en el fomento de medidas concretas como la inclusión en los planes de estudio asignaturas

en materia de igualdad, creación de postgrados y la realización de investigaciones relacionadas con este tema (Pastor, Pontón y Serret, 2014).

Por otra parte, y a nivel autonómico, se encuentra en Andalucía la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía y la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género.

La Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía dedica su capítulo I a la Igualdad en educación, concretamente dedica la sección 1ª a la enseñanza no universitaria y la sección 2ª a la enseñanza universitaria.

En lo que respecta a la educación no universitaria, el artículo 14 refleja que todas las acciones que se lleven a cabo en el sistema educativo andaluz sean bajo el principio de igualdad y con una perspectiva de género, potenciando la participación equilibrada de mujeres y hombres en los puestos directivos y de decisión. Del artículo 15 al 19 se puede observar cómo se promueve la igualdad de género incentivando la puesta en marcha de proyectos coeducativos en los centros con el fin de eliminar situaciones de discriminación y violencia de género. Además, la Administración educativa garantizará que en todos los centros exista una persona con formación específica en igualdad de género responsable de la coeducación en el centro. Así mismo, se revisarán los materiales curriculares, libros de texto y programaciones didácticas con el fin de que no contengan prejuicios y estereotipos sexistas o discriminatorios y se ofrecerán planes de formación inicial y continua para el profesorado en materia de igualdad (coeducación, educación sexual, violencia de género). En lo que respecta al Consejo Escolar, formará parte del mismo una persona responsable de velar para que se lleven a cabo medidas que promuevan la igualdad de género.

Por último, cabe destacar dentro de dicha Ley los artículos 20 y 21 dedicados a la enseñanza universitaria. El primero de ellos indica que el sistema universitario andaluz fomentará que la elección de la carrera profesional se realice en base al principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y desarrollará medidas de conciliación de la vida familiar y laboral del personal docente y no docente. También, deberá incluir en los planes de estudios universitarios enseñanzas en materia de igualdad. Además, promoverá la representación equilibrada en los órganos colegiados de las universidades y comisiones de selección y evaluación, así como en el ámbito de la investigación, ciencia y tecnología.

El sistema universitario andaluz promoverá que se reconozcan los estudios de género como mérito a tener en cuenta en la evaluación de la actividad docente, investigadora y de gestión del personal docente e investigador de las universidades públicas de Andalucía. (...) Fomentarán el apoyo a la formación y a la investigación en materia de igualdad entre mujeres y hombres y promoverán y velarán por que en los proyectos de investigación de los que se puedan extraer resultados para las personas tengan en cuenta la perspectiva de género (Artículo 21)

La Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de Medidas de Prevención y Protección Integral Contra la Violencia de Género, también contempla una serie de medidas para erradicar esta lacra social, entre las que se destacan las siguientes:

En el título primero de esta Ley, referido a investigación, sensibilización y prevención, concretamente en su capítulo primero dedicado a investigación, en los artículos 5, 6 y 7 sobre el fomento de las investigaciones, líneas de investigación y análisis de la violencia de género, respectivamente, se hace referencia a la necesidad de realizar estudios e

investigaciones en este campo, así como su posterior difusión con el objetivo de informar y sensibilizar a la sociedad.

Su capítulo tercero está referido al ámbito educativo, destacando la importancia de la educación como medida de prevención de cualquier tipo de violencia, específicamente la ejercida contra las mujeres, eliminando prejuicios y estereotipos sexistas. Señala la importancia de identificar las distintas formas de abuso existentes y la resolución pacífica de conflictos. Para ello, destaca que la coeducación y los principios de la escuela inclusiva deben impregnar el sistema educativo y estar presentes de forma permanente y transversal en cada uno de los elementos curriculares, objetivos, contenidos, espacios, materiales, etc.

Por último, y dentro del capítulo quinto, el artículo 22 correspondiente a la formación de profesionales en el ámbito educativo, subraya la importancia de que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya formación específica en materia de igualdad con el propósito de que adquieran conocimientos en materia de igualdad, prevención de conflictos y resolución pacífica de los mismos. Además, señala la importancia de formar a las familias en materia de coeducación.

Sin embargo, y a pesar de haber conseguido un reconocimiento jurídico y tener una igualdad formal o legal, en la práctica no se ha conseguido una igualdad real o efectiva, pues se siguen cometiendo múltiples discriminaciones y desigualdades entre hombres y mujeres.

Por lo tanto y puesto que la igualdad formal no ha supuesto que las mujeres tengan las mismas posibilidades que los hombres, ya que siguen existiendo formas de discriminación, más sutiles y menos evidentes, se hace necesario un cambio más profundo en las ideas, valores y formas de actuar para eliminar toda desigualdad existente y poder vivir en una sociedad más justa.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

CAPITULO IV
EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO



Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Este último capítulo se centra analizar el ámbito educativo con perspectiva de género. Para ello, se comienza realizando un breve recorrido por las diferentes reformas que ha sufrido el sistema educativo tras la aparición de nuevas leyes que regulaban el derecho a la educación para ambos sexos, así como la derogación de otras. Se hará un repaso por los principales modelos de escuela: segregada, mixta y coeducativa; y se mostrará la evolución que ha experimentado la incorporación de las mujeres a la escuela, desde la exclusión y marginación hasta la integración en la misma.

En segundo lugar, se explicará cómo fue el acceso de las mujeres a la universidad, proceso lento y costoso pues, en un principio no se le tenía permitido el acceso a los estudios superiores. Fue entonces cuando diversas feministas empezaron a reivindicar el acceso de las mujeres a los estudios universitarios. La reivindicación no estuvo exenta de polémica, pues fueron muchas las personas que se opusieron a ello, aun así, gracias a esa lucha se fueron consiguiendo muchos derechos que hasta entonces le habían sido denegados a las mujeres.

En tercer lugar, se indicará la importancia de promover una escuela coeducativa e inclusiva que promueva la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y contribuya a erradicar las desigualdades existentes. Se profundizará en la importancia que tiene que los futuros maestros y maestras reciban formación en materia de igualdad y lleven a cabo unas prácticas coeducativas en sus aulas.

En cuarto lugar, se aludirá a la importancia que tiene la figura del educador o educadora social como promotor de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Los profesionales de la educación social trabajan con personas y/o grupos llevando a cabo proyectos sociales y educativos, y resulta fundamental que lo hagan teniendo en cuenta la perspectiva de

género, de manera que puedan dar respuesta a situaciones de desigualdad y, así, contribuir a vivir en una sociedad más justa e igualitaria.

Por último, se hará hincapié en la responsabilidad social que tiene la institución universitaria en el ámbito de la formación de futuros profesionales de la educación. La sociedad necesita profesionales críticos y comprometidos que den respuesta a los problemas que acontecen en la sociedad. Resulta fundamental que desde la universidad se promueva la formación en género, que se contemple en los planes de estudios asignaturas que tengan que ver con la educación para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

4.1. Evolución histórica del Sistema Educativo

Durante siglos se estuvo debatiendo el acceso de la mujer a la educación, aunque fuera en su forma más básica, para aprender a leer y escribir. Las mujeres eran consideradas “el sexo débil”, menos inteligentes que los hombres, predestinadas a la maternidad y a una dedicación exclusiva a las tareas del hogar y a los cuidados familiares. Por lo tanto, debido a esta utilidad social, parecía absurdo desperdiciar tiempo y esfuerzo a que aprendieran algo más.

A finales del S.XVIII y principios del S.XIX en Europa cobra importancia la idea de la escolarización. Esta universalización de la educación excluía en un principio a las mujeres. Sin embargo, con la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, conocida como la Ley Moyano, se establece la obligatoriedad de la enseñanza entre los 6-9 para ambos sexos, pero en escuelas separadas.

La sociedad de la época consideraba que la educación para ambos sexos debía ser diferente, ya que hombres y mujeres desempeñaban papeles distintos en la sociedad. Por lo tanto, era lógico que tuvieran currículos

diferenciados, segregando a niños y niñas por sexos, ya que debían educarse en escuelas distintas y recibir enseñanzas diferentes. Así, a las niñas se les enseñaba, principalmente, labores e higiene doméstica y dibujo aplicado a las labores, mientras que a los niños se les enseñaba agricultura, industria, comercio, geometría, dibujo lineal, física e historia. Las niñas pertenecientes a la clase media podían, además, cursar música, pintura y bordado (Ballarín, 2008; González, 2007; Sánchez y Hernández, 2012; Sanchidrián, 2016)

Toda educación de las mujeres debe de estar referida a los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, criarles de pequeños y cuidarles cuando sean mayores, aconsejarles, consolarles, hacerles la vida agradable y dulce: éstos son los deberes de las mujeres de todos los tiempos y lo que ha de enseñárseles desde la infancia (Rousseau, 1762, citado por Puleo, 1993, p.73).

Por tanto, las niñas eran educadas para su futuro rol de madres y esposas, mientras que los niños aprendían contenidos relacionados con sus futuras profesiones y trabajos.

Entre 1876-1938 un movimiento pedagógico revolucionó la educación: La Institución Libre de Enseñanza (ILE), fundada por varios catedráticos entre los que destacaba Francisco Giner de los Ríos. Nace una escuela distinta e innovadora, que apuesta por la educación integral, coeducativa y aconfesional. A pesar de que muchas personas estaban en contra del movimiento, educó a sus alumnos y alumnas con una mayor libertad. Sin embargo, este movimiento cesó desde la Guerra Civil, dando lugar en la escuela a la introducción del nacionalcatolicismo, mediante el que la iglesia adquiriría un mayor protagonismo. La educación sufrió un retroceso, enfocándose de nuevo a perpetuar los roles de género tradicionalmente atribuidos a mujeres y hombres (García, 2012; González, 2012; Mañas, 2013).

En los años 70 entra en vigor la Ley General de Educación, que supone un profundo cambio ya que establece la obligatoriedad hasta los 14 años y un mismo currículo de enseñanza para ambos sexos, sin estar separados físicamente en distintas escuelas. Supone el nacimiento de la escuela mixta, sin embargo, la escuela seguía reproduciendo modelos y estereotipos diferenciados para chicas y chicos. La escuela mixta constituyó un paso necesario, pero no fue suficiente para alcanzar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, pues seguía teniendo un carácter androcéntrico, transmitiendo roles y estereotipos de género, invisibilizando el papel de la mujer en los materiales y textos escolares, haciendo un uso sexista del lenguaje (Subirats, 2010, 2014; González, 2012).

Años posteriores se implanta la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que supone nuevamente un avance importante al recoger expresamente el principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y el rechazo de toda discriminación por razón de sexo. El preámbulo de dicha Ley manifestaba: “El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad...”.

Y en la misma línea, en el artículo 2 del título preliminar, se exponía: “c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas”.

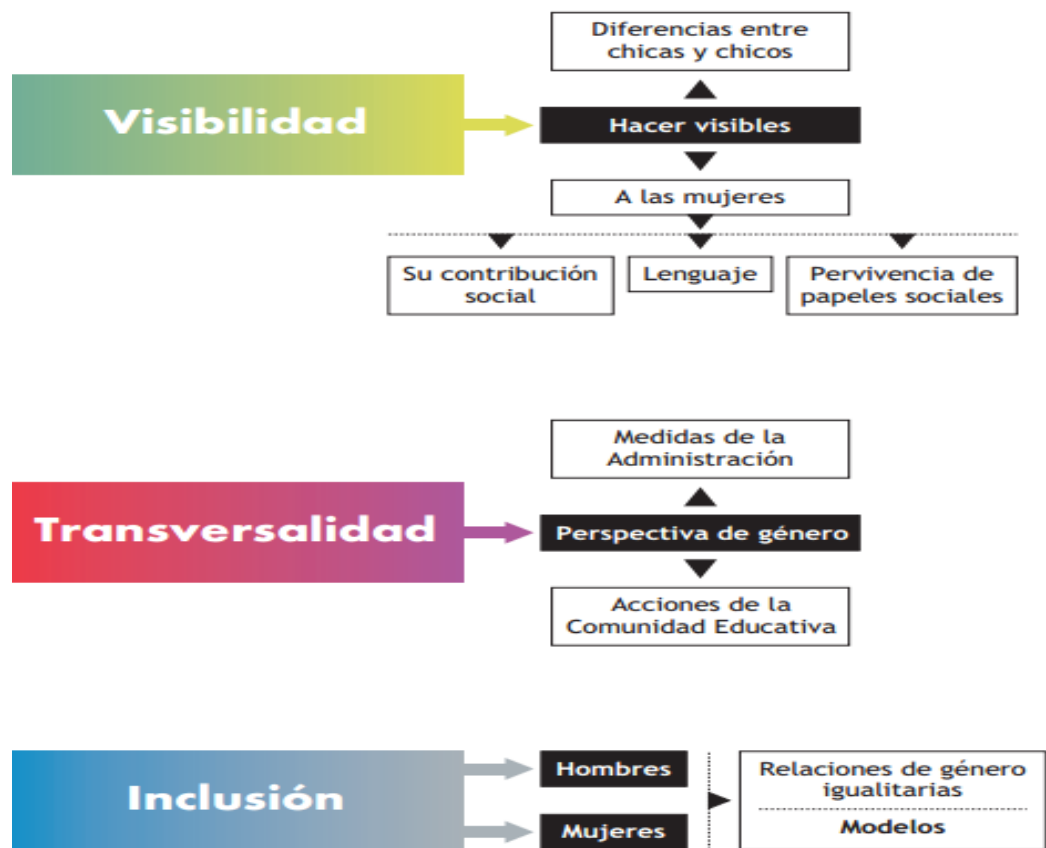
A pesar de todo lo expuesto con respecto a la LOGSE, en la práctica, los resultados no fueron todos los esperados y seguían existiendo desigualdades personales, sociales y profesionales entre hombres y mujeres.

Por todo ello, la comunidad autónoma de Andalucía diseña en 2005 el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, promoviendo

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

la necesidad de que los centros incorporen en los planes y programas la perspectiva de género. Los principios de actuación de dicho plan se detallan en la siguiente figura:

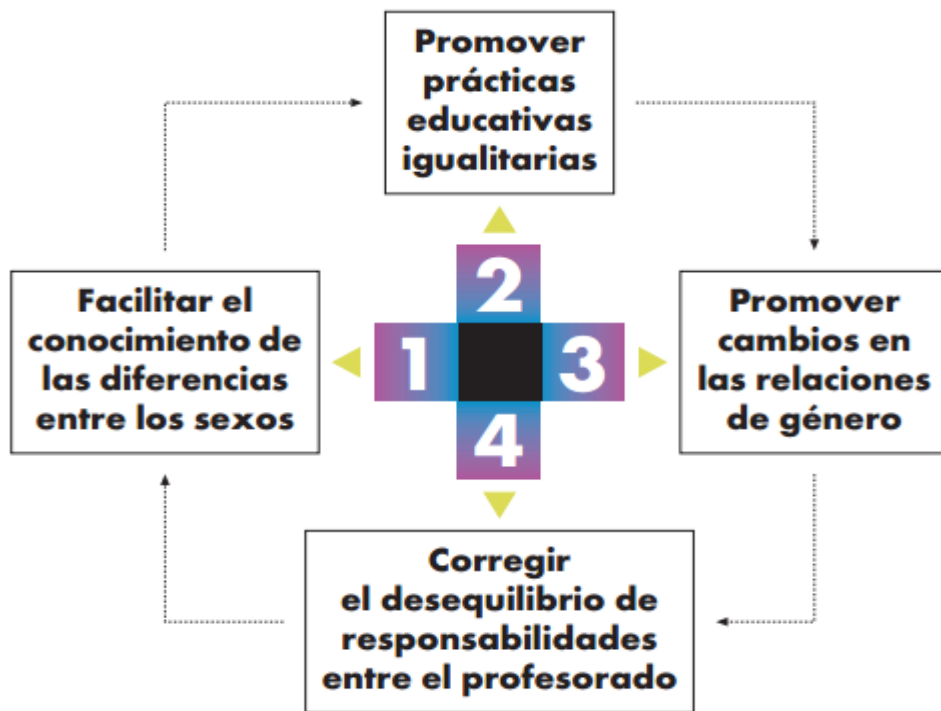
Figura 11. Principios de actuación del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación



Fuente: I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

Y los objetivos de dicho Plan se detallan en la siguiente figura:

Figura 12. Objetivos del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación



Fuente: I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

Años más tarde, la LOGSE quedó derogada y fue reemplazada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE N° 106, 04/05/2006) que apuesta por una educación no sexista y basada en la coeducación. Uno de los principios fundamentales recogido en el preámbulo de dicha Ley consiste en “la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo”. En la misma línea se pronuncia en los principios y fines recogidos en sus artículos 1 y 2:

Artículo 1. Principios. b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

Artículo 2. Fines. b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Más concretamente, dentro de los distintos niveles educativos, expone objetivos directamente relacionados con la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Asimismo, reconoce que los centros educativos que los desarrollen tendrán una atención preferente, tal y como expresa en su Disposición adicional vigesimoquinta:

Disposición adicional vigesimoquinta. Fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente Ley, sin perjuicio de lo dispuesto en los convenios internacionales suscritos por España.

En el artículo 102, además, se menciona la importancia de llevar a cabo programas de formación permanente del profesorado en materia de igualdad.

Por último, la actual Ley Orgánica 8/2013, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) introduce algunas modificaciones sobre la LOE, algunas de ellas controvertidas pues suponen cierto retroceso en materia de igualdad de oportunidades, ya que apoya la financiación de centros

segregados por sexo, así como la supresión de la asignatura “Educación para la Ciudadanía”, única asignatura que trabajaba de forma explícita contenidos de igualdad de oportunidades y erradicación de estereotipos de género. En su lugar incluyen “Valores sociales y cívicos” en Primaria y “Valores éticos” en el caso de Secundaria, pero se trata de asignaturas que no trabajan de forma específica contenidos de igualdad, y además tienen un carácter optativo, como alternativa para aquel alumnado que no curse Religión.

En cuanto a la financiación de centros educativos segregados por sexo, según el Informe Sombra (Plataforma CEDAW, 2014), estas escuelas incrementan la discriminación sexual y el fomento de estereotipos de género, así como el establecimiento de roles diferenciados por sexo. Para contrarrestar esta discriminación, en la Ley se prevé que estos centros establezcan en sus proyectos educativos medidas para garantizar la igualdad, tal y como apunta el apartado 3 del artículo 84:

Apartado 3 artículo 84:

En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

No constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciadas por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960.

En ningún caso la elección de la educación diferenciada por sexos podrá implicar para las familias, alumnos y alumnas y centros correspondientes un trato menos favorable, ni una desventaja, a la hora

de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto. A estos efectos, los centros deberán exponer en su proyecto educativo las razones educativas de la elección de dicho sistema, así como las medidas académicas que desarrollan para favorecer la igualdad.

Al igual que se han destacado voces críticas con la segregación escolar por sexos, otros sectores sí que apoyan la financiación de la educación diferenciada con argumentos como los siguientes (Subirats, 2010):

- Niños y niñas tienen un desarrollo y maduración cerebral diferente y, en consecuencia, aprenden de manera diferente, con lo cual habrá que enseñarle de forma diferente.
- Niños y niñas tienen unos comportamientos y actitudes diferentes, de manera que los modos de enseñarle también tendrán que ser diferentes en función del sexo.

Por consiguiente, las personas que defienden la escuela segregada por sexo argumentan que favorece a ambos sexos, pues ellas obtienen mejores calificaciones y mejoran su rendimiento en matemáticas y ellos se comportan de manera más disciplinada y reducen la violencia (Fernández-González y González, 2015).

También desde algunos posicionamientos feministas de la diferencia se apuesta por la escuela segregada (ya sea temporal o permanente) como estrategia de empoderamiento de la mujer, de reconocimiento y fomento de su identidad y autoestima, así como medio de visibilizar y concienciar sobre el sexismo prevalente en la sociedad patriarcal (Freixas y Luque, 1998).

Para finalizar, es interesante hacer mención a la Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación en Andalucía (LEA), la cual en el artículo 4 del Título preliminar enumera como principios principales: la promoción de la

igualdad efectiva entre mujeres y hombres en el sistema educativo y la buena convivencia, respetando la diversidad erradicando la discriminación por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia, nivel socioeconómico y cultural. El artículo 5 hace hincapié en la promoción de valores de convivencia e igualdad entre mujeres y hombre, y la no violencia.

También los artículos 39 y 48 hacen referencia a la superación de las desigualdades, en este caso centrando la atención en el currículo y en la visibilización en los textos de la aportación de las mujeres en la sociedad. Asimismo, establece que los centros tendrán autonomía para realizar agrupamientos flexibles y heterogéneos de manera que se fomente la igualdad de sexos.

Al amparo de estas leyes de carácter general, se han ido desarrollando una serie de normativas específicas entre las que cabe destacar el Decreto 19/2007, de 23 de enero, la Orden de 28 de abril de 2015 o la Ley 2/2014, de 8 de julio.

En cuanto al Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos, se recoge entre sus objetivos: “fomentar la igualdad entre hombres y mujeres, y tomar medidas para la prevención, detección y tratamiento de todas las manifestaciones de violencia, especialmente de la violencia de género y de las actitudes y comportamientos xenófobos y racistas”.

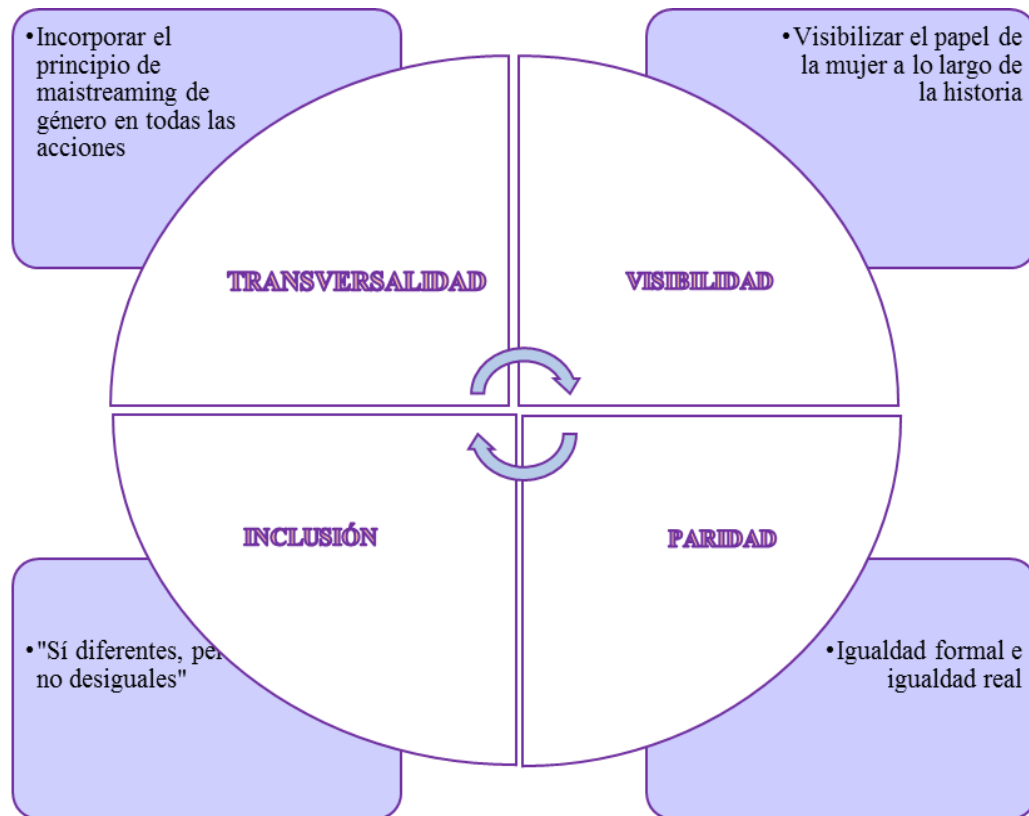
Además, el capítulo III referido a la formación, concretamente en su artículo 37, se especifica que se promoverá la formación del profesorado, así como la creación de grupos de trabajo en los que se trabaje la cultura de paz, convivencia escolar, la igualdad entre hombres y mujeres, así como la resolución pacífica de conflictos.

Por su parte, la Orden de 28 de abril de 2015, por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, establece un protocolo de actuación ante los casos de violencia de género en el ámbito educativo.

Un importante avance en el reconocimiento de la diversidad de género ha supuesto la Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía. Esta Ley, pionera en este ámbito, lucha por la no discriminación de las personas transexuales y el respeto a la libertad de decidir libremente su identidad de género.

Por último, resulta importante hacer mención al II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021, el cual pretende prevenir las conductas sexistas y la violencia de género mediante la coeducación. En dicho plan se plantean 4 principios básicos fundamentales: paridad, inclusión, transversalidad y visibilidad.

Figura 13. Principios del II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación

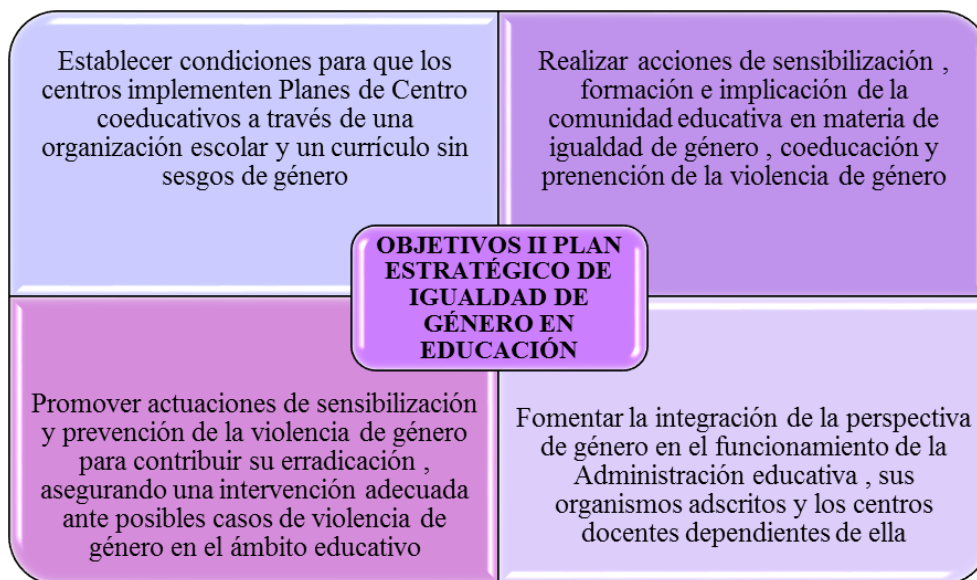


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos en el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación. Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

De estos cuatro principios se desprenden los cuatro objetivos generales que se proponen en dicho plan y que se muestran en la siguiente figura:

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Figura 14. Objetivos del II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos en el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación. Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

Como se puede comprobar, se ha ido avanzando legalmente en materia de género a nivel educativo, dándole una mayor importancia a la educación como elemento fundamental para la prevención de la violencia de género, así como para corregir las desigualdades y alcanzar una sociedad más justa e igualitaria dónde se respeten las diferencias y se elimine la discriminación.

4.2. Acceso y evolución de las mujeres en la universidad

Ya que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y ya que en consecuencia hay que evitar todo comercio con ella, defendemos y prohibimos expresamente que cualquiera se permita introducir una mujer, cualquiera que ella sea, aunque sea la más

honestas en esta universidad (Decreto de la Universidad de Bologna, 1377, citado en Itatí, 2006).

Las reformas educativas anteriores, sentaron las bases para el acceso de la mujer a la educación, y consecuentemente, el acceso a la educación superior, vetado a lo largo de siglos vida de instituciones educativas, como evidencia el anterior fragmento del Decreto de la Universidad de Bologna. Con respecto al acceso de las mujeres a la universidad, Itatí (2006) lo sitúa en el S.XIX, gracias a las reivindicaciones feministas de la época que luchaban por la igualdad de derechos de ambos sexos. Se inició, con muchas resistencias por parte de un gran número de personas que se oponían, en Estados Unidos sobre 1830 y décadas posteriores en Europa, fundamentalmente en los estudios de Medicina. No obstante, ya en el siglo XVIII habían sido muchas mujeres las que reivindicaron ese derecho, y como excepción, pudieron acceder a la universidad e incluso doctorarse. No fue una fácil tarea, pues tuvieron que luchar por ingresar en las universidades y la obtención de un título, pero después por optar al mundo profesional, al ámbito público reservado, hasta entonces, exclusivamente para los hombres. Algunas de las mujeres que fueron las pioneras en reivindicar el acceso a los estudios superiores fueron M^a Elena Maseras Ribera, primera mujer española que solicitó matricularse en Medicina en la Universidad de Barcelona en 1872, así como Dolors, Aleu, Riera y Martina Castells primeras en obtener el título de doctoras en Medicina. Tampoco nos podemos olvidar de Emilia Pardo Bazán, primera mujer catedrática en España en la Universidad Central de Madrid en 1916 (García, 2010).

No obstante, a pesar de su lucha por la igualdad de oportunidades y formarse académica y profesionalmente, se prohíbe la educación universitaria a las mujeres desde 1882 hasta 1888. Tal y como indica Sáenz (2010), años más tarde la Real Orden del 11 de junio 1888 regulaba por primera vez el acceso de la mujer a la universidad, aunque no era un acceso

libre, pues para ello debían de obtener un permiso por parte de la Dirección General de Instrucción Pública y sólo podían hacerlo en la enseñanza privada, asistiendo tan solo a los exámenes y no permitiéndole la asistencia a las clases. Ambos hechos mantenían a la mujer en una situación de discriminación respecto al hombre, pues sólo se podían matricular las mujeres de familia de clase alta, debido a los costes de la enseñanza privada, y además estaban en desventaja al no poder asistir a clase y escuchar las explicaciones o resolver dudas.

La Real Orden de 8 de marzo de 1910 pone fin a la anterior y con ello se elimina la necesidad de pedir el consentimiento y la autorización por el mero hecho de ser mujer. A partir de ese momento se produce un aumento progresivo de la incorporación de las mujeres a las universidades, siendo cada vez mayor su presencia en las aulas universitarias, llegando incluso a superar el número de hombres matriculados (García, 2010). En la tabla 13 se puede observar el número de mujeres matriculadas en los cursos académicos que tuvieron lugar entre 1910 y 1935.

Tabla 13

Mujeres matriculadas y su porcentaje sobre el total del alumnado en el periodo 1910-1935

Curso	Nº	%
1910-1911	33	0.17
1916-1917	177	0.56
1920-1921	440	2.0
1923-1924	898	3.5
1926-1927	1.611	4.6
1929-1930	1.744	5.2
1930-1931	2.246	6.3

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

1931-1932	2.026	6 .0
1933-1934	2.124	6 .9
1935-1936	2.588	8 .8

Fuente: Guil y Flecha (2014, p.132).

Tabla 14

Porcentajes sobre total de alumnas universitarias, por Facultades y cursos académicos 1872-1933

Curso	Medicina	Farmacia	Filosofía y Letras	Ciencias	Derecho	Total
1872-1910	48 .0	24 .7	20 .5	4 .1	2 .7	100%
1914-1915	22 .2	17 .8	30 .0	27 .8	2 .2	100%
1916-1917	19 .2	16 .4	26 .6	37 .2	0 .6	100%
1918-1919	18 .7	21 .3	25 .8	32 .9	1 .3	100%
1920-1921	14 .6	26 .2	23 .2	34 .2	1 .8	100%
1923-1924	13 .3	32 .2	24 .2	28 .3	2 .0	100%
1926-1927	8 .1	27 .7	25 .6	36 .4	2 .2	100%
1928-1929	11 .7	49 .1	22 .4	11 .7	5 .1	100%
1930-1931	9 .7	43 .2	25 .1	14 .9	7 .1	100%
1932-1933	8 .9	25 .1	35 .9	17 .1	13	100%

Fuente: Guil y Flecha (2014, p.133).

Como se ha comentado anteriormente, la primera carrera que permitió el acceso de la mujer a la universidad fue Medicina, posteriormente Filosofía y Letras, Farmacia, Magisterio y más tarde accedieron a Ciencias. Se puede comprobar, con ello, cómo se iniciaba la feminización de la enseñanza universitaria, reflejando la división sexual del trabajo.

4.3. Una escuela para todas y todos, una escuela coeducativa e inclusiva

En el apartado anterior se ha realizado un breve recorrido histórico por las diversas reformas del sistema educativo. No obstante, a pesar de los cambios y avances logrados, el sistema educativo continúa manteniendo en sus prácticas un modelo educativo androcéntrico y un currículum oculto

que, en ocasiones, alberga discriminaciones por razón de sexo propias del patriarcado (uso de los distintos espacios escolares e instrumentos, ocupación de los cargos de responsabilidad, uso sexista del lenguaje, libros de texto con un tratamiento sexista, etc...).

El concepto de coeducación va más allá de la escolarización mixta, pues constituye la dotación de una intencionalidad, consciente, a la intervención educativa en la que se busque el desarrollo integral de todas las personas independientemente de su sexo, de manera que no se limiten sus posibilidades por razones de género (Suberviola, 2012).

La escuela, junto con la familia, es uno de los principales agentes de socialización para las niñas y los niños, tiene un papel fundamental en la transmisión de valores, actitudes, reglas, normas de comportamiento, etc... Por ello, posee un importante potencial tanto para contribuir a las desigualdades, como para visibilizarlas y erradicarlas (Castillo y Gamboa, 2012). “Resulta obvia la importancia de trabajar el principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y establecer estrategias de formación, prevención y toma de conciencia contra la violencia sexista en la comunidad educativa” (Carrasco, Bermejo, Santamaría, Jiménez, Fabregat, y Lara, 2008, p.5). Como señalan Castaño y Recio (2005), los centros educativos constituyen espacios muy adecuados para reflexionar, tanto individual como colectivamente, profundizar en las causas que producen discriminaciones y violencias de género y analizar las consecuencias derivadas de las mismas.

La escuela debe conseguir el desarrollo integral de las personas independientemente del sexo y promover una educación no sexista y coeducativa basada en el desarrollo de valores, capacidades y habilidades que potencien la igualdad de oportunidades entre géneros, elimine cualquier tipo de desigualdad y promueva la prevención de la violencia contra las

mujeres. Coeducar, desde esta premisa, se plantea como un proceso intencionado que implica, como proponen Vizcarra, Nuño, Lasarte, Aristizabal y Álvarez (2014), transformar los objetivos, contenidos, competencias, replantearse la metodología, reconocer las diferencias y paliar las desigualdades existentes. Por su parte, García (2012) propone adoptar en el ámbito educativo una serie de medidas que favorecen la coeducación:

- Integrar el principio de igualdad de oportunidades en los currículos de todas las etapas educativas.
- Erradicar contenidos sexistas y que contengan prejuicios y estereotipos sexistas en los materiales educativos y libros de texto, así como visibilizar el papel de la mujer a lo largo de la historia.
- Formar al profesorado en materia de igualdad, incluyendo actividades de sensibilización en igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en su formación inicial y permanente.
- Potenciar la presencia equilibrada de ambos sexos en los cargos de poder.
- Colaborar con entidades para llevar a cabo conjuntamente proyectos y programas de coeducación.
- Dar respuesta a la diversidad del alumnado atendiendo al principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, buscando siempre el desarrollo integral de ambos sexos.
- Trabajar conjuntamente con las familias y establecer cauces comunes de actuación que favorezcan a educar en igualdad de oportunidades, además de crear una Escuela de Padres y Madres en la que se conciencien de la importancia que tienen estos temas.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

- Aprovechar el momento de la tutoría para desarrollar actividades que tengan que ver con la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, los Derechos Humanos y la ciudadanía, la educación afectivo-sexual, la educación emocional, resolución pacífica de conflictos, etc
- Establecer un observatorio de igualdad, mediante el cual se puedan denunciar situaciones en las que existan desigualdades por razón de género.

Crear un marco legal en los documentos del centro en el que se recojan las medidas a adoptar ante situaciones de desigualdad. Para Suberviola (2012), este conjunto de medidas se puede articular desde Planes de igualdad contruidos desde el sistema educativo teniendo en cuenta estos tres principios:

- Visibilidad: resulta necesario visibilizar la contribución de las mujeres en la sociedad en los textos, así como a través del lenguaje haciendo un uso no sexista del mismo.
- Transversalidad: la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres debe tener un enfoque transversal e impregnar todas las acciones que se lleven a cabo.
- (Sanz y Benito, 2005) mujeres debe estar dirigida a ambos sexos con la finalidad de erradicar las desigualdades por razón de género.

Desde estas pautas y principios se deduce que coeducar

Es llevar al aula, como contenidos relevantes, la vida cotidiana y las relaciones personales, e introducir la educación sexual y afectiva, así como la educación para la convivencia, con el único fin de conseguir una elevada autoestima, desarrollar la capacidad para analizar los

sentimientos y conflictos para poder resolverlos, en definitiva sensibilizar a la comunidad educativa para propiciar un cambio de actitudes, comportamientos y contenidos encaminados a erradicar el sexismo en la sociedad, y por tanto la violencia de género (Sanz, García y Benito, 2005, p.11).

También Gorrotxategi y De Haro (1999) indican la importancia de enseñar en la infancia, tanto a niñas como a niños, a expresar sus sentimientos (reír, llorar, mostrar cariño, etc...), así como ensayar distintos roles y ya, en la adolescencia, además de lo anteriormente comentado, incidir en una orientación profesional no sexista, educación afectivo-sexual integral que les ayude a vivir su sexualidad y sus relaciones amorosas de una forma plena, placentera e igualitaria.

La coeducación, entendida desde esta perspectiva, adquiere pleno sentido desde un modelo educativo inclusivo. Gairín (2007) señala, a este respecto, que la construcción de una escuela inclusiva, para todos y todas, supone un reto y un compromiso socioeducativo que implica reconstruir los procesos de intervención desde parámetros muy diferentes a los que tenemos actualmente: flexibilizar las estructuras organizativas, poner énfasis en el sistema relacional y en las actitudes del profesorado, así como una mayor relación y complicidad con las familias. Una escuela inclusiva constituye una escuela que respete la diversidad, lo que va más allá de atender a las individualidades, ya que supone el conocimiento y respeto de todas y cada una de las personas que integran el contexto escolar y permite, en condiciones de igualdad y equidad, el desarrollo de todos y todas.

“Promover e impulsar respuestas educativas que tengan en cuenta la diversidad (incluyendo la del género) exige combinar las acciones del sistema educativo y social con las iniciativas de los propios centros educativos” (Gairín, 2007, p.23). Llevar a la práctica este conjunto de

preceptos y lograr una escuela inclusiva y coeducativa, no resulta tarea fácil y sigue siendo un reto en la actualidad. Este reto insta a todas las etapas educativas a hacer un esfuerzo por conseguir una educación integral basada en la aceptación, valoración de la diversidad y erradicación de cualquier forma de discriminación y violencia.

4.4. Educadores y educadoras sociales como figura imprescindible para potenciar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres

Este apartado se centrará en reflejar la importancia que tiene la formación en género en el alumnado de Educación Social. Esta importancia está relacionada con las propias funciones que tiene la Educación Social en la promoción de una sociedad más justa e igualitaria que garantice la igualdad de oportunidades de todas las personas (Carrera, Lameiras, Cid, Rodríguez y Alonso, 2015)

El educador o educadora social es un profesional que interviene con personas y/o grupos en procesos de acción socioeducativa con el fin de modificar la situación mediante el empleo de técnicas y recursos adecuados (Amador, Esteban, Cárdenas y Terrón, 2014). Promueve el desarrollo integral de las personas y actúa tanto desde la prevención como desde la intervención. Fomenta la educación a lo largo de toda la vida, a través del desarrollo del espíritu crítico, y pretende generar cambios para la mejora y transformación social (Bas-Peña, Pérez de Guzmán y Vargas-Vergara, 2014). Para Mosteiro (2015), “es un agente de cambio social y un dinamizador de grupos sociales a través de la acción educativa” (p.225).

ASEDES (2007) define la Educación Social como:

Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos

educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. (p.5)

Riveiro y Ordoñez (2015) concretan 4 principios del Código Deontológico del educador y educadora social que son los que están más relacionados con el compromiso ético y la consecución de la igualdad: 1. Principio de respeto a los Derechos Humanos, 2. Principio de respeto a los sujetos de la acción socioeducativa, 3. Principio de justicia social y el 10. Principio de la participación comunitaria.

En lo que respecta al apartado de las Normas Deontológicas Generales, en su artículo 1, que corresponde al educador y educadora social en relación con los sujetos de la acción socioeducativa, se expone: “En su relación con la persona, guardará un trato igualitario sin discriminación por razón de sexo, edad, religión, ideología, etnia, idioma o cualquier otra diferencia” (p.27). Asimismo, en su artículo 2, indica: “En sus acciones socioeducativas evitará el uso de métodos y técnicas que atenten contra la dignidad de las personas, el uso de nociones y términos que fácilmente puedan generar etiquetas devaluadoras y discriminatorias” (p.27).

No obstante, no se hace alusión concreta en el documento, al concepto de género o a que en la profesión de la Educación Social se tenga que tener en cuenta la perspectiva de género, de manera que la perspectiva de género en el campo de la Educación Social es escasa explícitamente (Marí, 2016). Aunque de manera explícita no se sitúe como prioridad en el Código

Deontológico, parece de suma importancia que los profesionales de la Educación Social tengan formación en género, en el Grado de Educación Social, de manera que en un futuro y cuando ejerzan la profesión puedan dar respuesta y afrontar situaciones de discriminación, desigualdad y violencia de género que se puedan producir en el ámbito familiar, escolar, laboral o comunitario (Bas-Peña, Pérez-De Guzmán y Maurandi, 2015). Además, resulta imprescindible la formación continua que, desde los Colegios Profesionales, las distintas Administraciones, empresas privadas y universidades se pueda ofertar, formación que debe estar encaminada a promover una actitud crítica y reflexiva con el propósito de transformar la sociedad y eliminar las injusticias (Carrera et al., 2015). Los ámbitos de actuación del educador o educadora social vienen delimitados tanto por las funciones que históricamente se le han atribuido, como por las que se le atribuyen en la actualidad debido a los cambios y demandas de la sociedad (Petrus, 2000). Por ello, existen diversas formulaciones en cuanto a los ámbitos de intervención de los profesionales de la Educación Social, pero se indicarán los cuatro ámbitos delimitados en las Jornadas sobre la Formación de Educadores y Agentes Socioculturales (1988): Animación sociocultural y Pedagogía de Ocio, Educación Especializada, Educación de personas adultas y Animación Socioeconómica y Formación ocupacional.

Figura 15. Ámbitos de intervención de los profesionales de la Educación Social



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de las Jornadas sobre la Formación de Educadores y Agentes socioculturales, 1988.

Tabla 15

Campos, ámbitos o escenarios de la pedagogía y de la educación social

CAMPOS GENÉRICOS	CAMPOS ESPECÍFICOS
EDUCACIÓN ESPECIALIZADA	Marginación / exclusión Pobreza y desigualdad social Inadaptación Delincuencia Corrupción

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

	<p>Conflicto social</p> <p>Medio Penitenciario</p> <p>Personas sin hogar</p> <p>Prostitución</p> <p>Violencia y maltrato</p> <p>Discapacidad</p> <p>Discriminación de género</p> <p>Minorías étnicas</p> <p>Fenómenos migratorios</p> <p>Adicciones y Toxicomanías (drogodependencias)</p> <p>Menores vulnerables (en riesgo, desamparo o en conflicto), etc.</p>
ANIMACIÓN SOCIOECONÓMICA	<p>Formación laboral y ocupacional</p> <p>Inserción socio-laboral</p> <p>Cooperación para el desarrollo</p> <p>Desarrollo comunitario</p> <p>Turismo social y ecológico, etc.</p>
ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL	<p>Educación para el desarrollo</p> <p>Pedagogía/Educación para el ocio y el tiempo libre</p> <p>Educación del deporte</p> <p>Educación cívica</p> <p>Educación socio-ambiental</p> <p>Gestión y difusión cultural, etc.</p>
EDUCACIÓN DE ADULTOS	<p>Educación permanente y de adultos</p> <p>Educación de personas mayores</p> <p>Educación intergeneracional, etc.</p>
CAMPOS EMERGENTES	<p>Educación para la salud</p> <p>Educación intercultural</p> <p>Educación multimedia</p> <p>Educación de la inteligencia emocional</p> <p>Educación familiar: mediación social y familiar</p> <p>Educación para la ciudadanía</p> <p>Educación para la paz</p> <p>Educación para la igualdad (género y otros)</p>

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

	colectivos)
	Educación social escolar
	Educación para el arte
	Educación social penitenciaria, etc.

Fuente: Añaños (2012).

Como se puede observar, los ámbitos de actuación de la Educación Social son muy amplios, y puesto que la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres se considera un tema transversal, conviene trabajarlo con todos los colectivos. De ahí que Bas-Peña y Pérez (2016) señalan la necesidad de formar a los educadores y las educadoras en cuestiones de género, ya que trabajarán en el ámbito familiar, escolar, laboral o comunitario, y en todos ellos se podrán producir situaciones de desigualdad o violencia. Añaños (2012), por su parte, incluso señala que la educación para la igualdad como un campo emergente con identidad propia.

Sea de manera transversal o específica, Marí (2016) destaca la importancia de abordar la perspectiva de género en los estudios de la Educación Social, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Visibilidad. Situarse más allá del discurso asumido y políticamente correcto, para adquirir conocimientos suficientes sobre los estudios de género respecto de la profesión que van a ejercer.
- Reconocimiento y saber. Acceder a un saber pedagógico no sesgado desde una perspectiva de género
- Crítica y experiencia. Adquirir las capacidades necesarias para desarrollar un trabajo que no obvie las identidades de género en el trabajo educativo. (p.159)

Con todo, parece fundamental que los y las profesionales de la Educación Social que entre sus funciones tienen encomendada la de

eliminar situaciones de desigualdad, reciban formación teórica, práctica y crítica para que en un futuro puedan actuar desde la prevención detectando situaciones de desigualdad entre hombres y mujeres, y puedan intervenir para erradicar discriminaciones por razón de sexo, así como evitar situaciones de violencia de género.

“Una de las mayores herramientas que tenemos en la actualidad para combatir la lacra social de la violencia de género es la educación social visualizada desde la perspectiva de la igualdad de género” (Hernández, 2012, p.2).

El Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía (COPESA) y la Junta de Andalucía han elaborado una guía metodológica en la que hacen patente que en la educación no formal persisten valores, roles, estereotipos, tareas, trabajos y actitudes diferenciadas en función del sexo. Por ello, consideran fundamental intervenir para erradicar las barreras de género y coeducar en su intervención socioeducativa con el fin de potenciar el desarrollo integral de la persona. En este sentido, resulta imprescindible pues incorporar la perspectiva de género en los planes, proyectos y programas que lleven a cabo en los distintos ámbitos de intervención y, así, dar respuesta a las nuevas demandas y realidades sociales, políticas y económicas (Gálvez, 2015).

4.5. Una universidad comprometida e inclusiva como alternativa para la ruptura de prácticas sexistas

Son las universidades, mediante sus Facultades de Educación o Escuelas universitarias las encargadas de la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. (Gutierrez, Luengo y Casas, 2011).

La inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria tiene su origen en Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de

Universidades y la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, las cuales reflejan la importancia de asumir el principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en sus planes de estudio, la creación de postgrados específicos en materia de igualdad, así como promover la investigación y los estudios de género (Roig-Vila, Blasco, Lledó y Pellín, 2016). Además, se establece que las universidades contarán con unidades de igualdad para velar por el principio de igualdad (Martín, 2014).

Por otra parte, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, destaca la importancia de que la formación contribuya a desarrollar los Derechos Humanos y los principios de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, democráticos, de solidaridad, fomento de la cultura de paz, etc. Dentro del capítulo I, el artículo 3, recoge entre sus principios a la hora de diseñar los nuevos planes de estudio, el principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres desde el respeto de los derechos fundamentales, la no discriminación y la accesibilidad universal.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su preámbulo también destaca el papel fundamental de la universidad como transmisora de valores, que potencie el respeto de los derechos y libertades fundamentales y que promueva la igualdad entre hombres y mujeres. Para garantizar estos principios, insta a la incorporación de programas específicos de igualdad de género.

Asimismo, en el Título IV, artículo 27 bis, se indica que la Conferencia General de Política Universitaria, tiene entre sus funciones la de “Coordinar la elaboración y seguimiento de informes sobre la aplicación del principio de igualdad de mujeres y hombres en la universidad” y el 1

artículo 46 está dedicado garantizar la igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de sexo, raza, religión, discapacidad, etc, así como el derecho a recibir un trato no sexista.

En este marco descrito, la formación del profesorado y de educadores y educadoras sociales se convierte en un aspecto fundamental a la hora de garantizar, en un futuro, que todos y todas puedan recibir una educación de calidad y que se adapte a sus necesidades y características, valorando la diversidad, interculturalidad y las diferencias por razón de género (González-Gil y Martín, 2014). En este sentido, García-Cano e Hinojosa (2016), resaltan la importancia de incorporar en los planes de formación inicial contenidos y metodologías relacionados con la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, el feminismo y la ética del cuidado. Además, proponen la necesidad de innovar e incorporar una reflexión sobre la experiencia docente, fundamental para realizar un autoanálisis con el fin de introducir propuestas de mejora para las prácticas educativas.

Contrariamente a lo expuesto, tal y como indican Roig-Vila et al. (2016), la inclusión de la perspectiva de género en los planes de estudios universitarios, solo se hace cuando el programa de contenidos hace alusión a las mujeres. Esta incorporación, siguiendo a estos autores, se viene haciendo desde dos perspectivas:

Tabla 16

Principales estrategias de incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudios universitarios

Estrategia	Estrategias enseñanza universitaria
Políticas o programas específicos: dirigidas a abordar problemáticas particulares y/o grupos determinados	Asignaturas específicas en los planes de estudio y títulos propios. Hoy en día, suelen ser excepcionales y se suelen incluir en planes de estudio específicos de

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

	género.
Transversalidad o mainstreaming de género: se aborda la desigualdad desde una perspectiva integral	Asignaturas que contemplan la perspectiva de género de manera transversal con independencia del título, materia, disciplina, etc.

Fuente: Roig-Vila et al. (2016).

Tanto en un caso como en otro, resulta necesario revisar tanto el currículum explícito (formal) como el implícito (oculto), este último muy importante ya que se refiere a nuestras actitudes, valores, comportamientos y actuaciones en el día a día y que se presentan como un modelo a seguir al alumnado.

Este conjunto de indicaciones para incorporar la perspectiva de género en los planes de estudios universitarios, tanto desde la normativa, como desde las prácticas, adquiere un significado especial en el marco general de la responsabilidad social universitaria. La universidad se concibe como transformadora de la sociedad, de manera que es necesario incluir la perspectiva de género en Educación Superior de manera que potenciemos en el alumnado una actitud crítica, que sean sujetos activos, que luchen por erradicar las desigualdades existentes (Gay y KirKland, 2003, Donoso, Montané y Pessoa, 2014).

Valarezo y Túnez (2014) también apuntan al potencial de la universidad como institución social que repercute, positiva o negativamente, en la sociedad. La Responsabilidad Social Universitaria garantiza la calidad de la educación en tanto en cuanto:

- Forme a profesionales que estén suficientemente capacitados para dar respuesta a los requerimientos de la sociedad.
- Dirija la investigación científica a dar respuestas a los problemas existentes en la sociedad.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

- Lleve a cabo proyectos que tengan un gran impacto social.
- Promueva la transferencia del conocimiento y tecnología a la sociedad.
- Interactúe y dialogue con la sociedad.
- Conciencie al alumnado de la corresponsabilidad que tienen en la solución de problemas.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades, determina en su preámbulo que existe un nuevo modelo de universidad, que tiene que dar respuesta a los retos, desafíos, demandas y necesidades de la sociedad, convirtiéndose de esta manera en un agente activo en la sociedad del conocimiento. Así mismo, deben asegurar una formación de calidad para que el alumnado se adapte a las demandas sociales, científicas y tecnológicas.

La universidad, desde esta perspectiva, no debe limitarse a la transmisión de contenidos (currículum formal), debe a su vez potenciar en sus alumnas y alumnos el sentido crítico y la asunción de un compromiso para y con la sociedad, convirtiéndose en una universidad comprometida, que tenga en cuenta la perspectiva de género y transforme los espacios educativos en espacios inclusivos (Rueda, 2016).

La universidad se sitúa en una buena posición para ello, ya que por una parte conforma un centro de enseñanza, pues se constituye como un centro de formación de futuros profesionales en todos los ámbitos, pero por otra es promotora de estudios e investigaciones que pueden repercutir y transformar la sociedad (Martín, 2014).

PARTE III

**DISEÑO METODOLÓGICO DE LA
INVESTIGACIÓN**

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

1. Definición del problema de investigación

En esta investigación se realizará un estudio sobre las barreras de género que posee el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. En este sentido, se pretende comprobar si existen roles y estereotipos de género que influyan en sus percepciones y expectativas de futuro, tanto en el ámbito académico como en el profesional. Para ello se analizará la relación existente entre las creencias que posea el alumnado y las diferentes variables del estudio como el sexo, curso y titulación, entre otras; así como su relación con las dimensiones estudiadas: “Predisposición al liderazgo”, “Relevancia del rol del trabajo”, “Miedo a la evaluación negativa” y “Percepciones del rol de género”.

El propósito de este estudio es extraer conclusiones que generen una reflexión en la comunidad educativa, de manera que se elaboren propuestas que incluyan la perspectiva de género tanto en la formación inicial como permanente de los y las profesionales de la educación, además de que el profesorado tome consciencia de cómo son sus prácticas educativas y contribuya a promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

2. Objetivos

El objetivo general de la investigación es identificar posibles barreras de género que posea el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, que puedan condicionar su trayectoria profesional. Como objetivos más específicos y concretos señalaremos los siguientes:

1. Describir las percepciones de los alumnos y las alumnas pertenecientes a los Grados de Educación Infantil, Primaria y Social, así como de los Másteres de Educación Inclusiva y Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación

Profesional y Enseñanza de Idiomas y Social de la Universidad de Córdoba respecto a la predisposición al liderazgo, la relevancia del rol del trabajo, el miedo a la evaluación negativa y las percepciones del rol de género en hombres y mujeres.

2. Analizar si existen diferencias en sus percepciones en función de la titulación, curso, vía de acceso a la Universidad, promedio de notas en el expediente académico de los estudios actuales, edad, sexo, situación actual de convivencia, nivel de estudios de la madre, situación laboral actual de la madre, nivel de estudios del padre y situación laboral actual del padre.
3. Observar la existencia o no de correlaciones entre las diferentes dimensiones del cuestionario, mencionadas anteriormente.
4. Determinar la posibilidad de encontrar modelos predictores de las diferentes dimensiones del cuestionario.

3. Hipótesis

Los objetivos anteriormente formulados se sustentan en las siguientes hipótesis de investigación:

- 1^a. Existen barreras de género que determinan las percepciones y expectativas del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
- 2^a. El alumnado presenta diferentes percepciones en función de las distintas variables independientes consideradas en el estudio, formadas por: datos personales (sexo, edad, situación actual de convivencia, nivel de estudios de la madre, situación laboral actual de la madre, nivel de estudios del padre y situación laboral actual del padre) y académicos (curso, titulación, vía de acceso a la Universidad,

promedio de notas en el expediente académico de los estudios actuales).

3^a. Existe una relación significativa entre las distintas dimensiones del cuestionario: “Predisposición al liderazgo”, “Relevancia del rol del trabajo” y “Miedo a la evaluación negativa”, “Percepciones de rol de género – mujeres” y “Percepciones del rol de género – hombres”.

4^a. Existen modelos explicativos con variables predictoras de las diferentes dimensiones del cuestionario.

4. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico elegido para llevar a cabo la investigación y dar respuesta a los objetivos propuestos se corresponde con un enfoque de investigación por encuesta. En este caso concreto, esta metodología puede definirse como cuantitativa y descriptiva. Cuantitativa debido a la naturaleza numérica y confiable de los datos recabados y por seguir una estrategia de investigación deductiva y estructurada (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005). Y descriptiva pues con ella se busca la obtención de datos de una muestra representativa seleccionada con el fin de describir y relacionar las características de la población objeto de estudio con determinados ámbitos de información.

Además de describir estas características, el enfoque metodológico elegido facilita la generalización a la población de los resultados obtenidos mediante el análisis de frecuencias, tendencia central y dispersión, así como la exploración de la asociación y el grado de relación estadística entre variables (Buendía, Colás y Hernández, 2010).

La investigación descriptiva por encuesta se sitúa en un lugar destacado en las indagaciones educativas (Nieto y Recamán, 2010). Ofrece

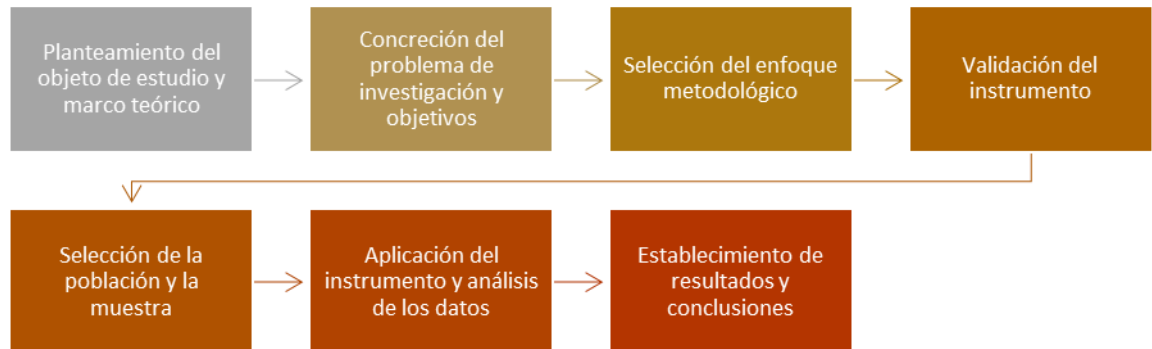
interesantes ventajas como la de desarrollar conocimiento sobre situaciones, comportamientos, creencias o actitudes de la población objeto de estudio, lo que la convierte en una metodología adecuada para analizar percepciones y opiniones, así como establecer relaciones entre variables (Alaminos y Castejón, 2006).

Los diseños habituales de este tipo de investigación son los estudios longitudinales y transversales. De acuerdo a esta diferenciación, la presente investigación puede definirse como transversal, ya que se ha descrito el conjunto de una población en un momento determinado, lo que permitirá establecer diferencias entre subgrupos y encontrar relaciones entre las variables a estudiar. La selección de este tipo de diseño la hemos realizado porque se ajusta a los objetivos planteados y porque no conlleva reactividad, es decir, que las respuestas de los y las participantes en las sucesivas cumplimentaciones del cuestionario puedan llegar a estar condicionadas por las aplicaciones previas de la encuesta (León y Montero, 2004).

En cuanto a las técnicas e instrumentos para recoger información, tanto en el presente estudio como en la investigación por encuesta de manera general, es el cuestionario el instrumento protagonista (Alaminos y Castejón, 2006).

El desarrollo de todo proceso de investigación, incluida la investigación por encuesta, incorpora diferentes fases. Tomando en consideración las aportaciones de McMillan y Schumacher (2005) y Nieto y Recamán (2010) el desarrollo de esta investigación ha transcurrido por las siguientes:

Figura 16. Fases de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

Fase 1: Planteamiento del objeto de estudio y aproximación al marco teórico

Esta primera fase estuvo dedicada a la selección del objeto de estudio a través de una aproximación al marco teórico de la investigación. Mediante la revisión y lectura de trabajos previos y de abordajes teóricos en torno a las barreras de género en el alumnado universitario, se fue poco a poco delimitando el objeto de estudio. Una vez definido, se siguió profundizando en el marco teórico mediante la revisión de múltiples trabajos e investigaciones, documentos y normativa en torno a los tópicos vinculados al mismo.

Fase 2: Concreción del problema y formulación de objetivos

El primer planteamiento del objeto de estudio se fue perfilando de manera paralela a la profundización en el marco teórico, de manera que nos permitiera, finalmente, poder concretar un problema de estudio bien delimitado y definido. Asimismo, en esta segunda fase, tuvo lugar la

formación de objetivos e hipótesis de investigación que nos permitieran hacer operativo el problema de estudio y poderlo analizar con rigurosidad.

Fase 3: Selección del enfoque metodológico

Esta tercera fase consistió en seleccionar el mejor enfoque metodológico para estudiar los objetivos e hipótesis previstas. En este caso, como se ha descrito, se trata de un enfoque cuantitativo, de investigación por encuesta.

Fase 4: Adaptación y validación del instrumento para recabar información

La fase cuarta fue dedicada a la selección del instrumento para recoger información. Al tratarse de un instrumento previamente elaborado y validado, los esfuerzos se dedicaron a su contextualización y validación para la población objeto de estudio. Todo el proceso seguido se describe, con más detenimiento, en los siguientes epígrafes.

Fase 5: Selección de la población y la muestra

Esta fase se centró en la definición de la población y, en base a ella, la selección de la muestra que constituiría el conjunto de personas encuestadas en la investigación. Para ello, tuvimos en consideración que fuera una muestra representativa de todos los grupos y titulaciones que constituirían el universo poblacional.

Fase 6: Aplicación del instrumento, tratamiento y análisis de los datos

Una vez seleccionada la muestra, tuvo lugar el momento de aplicación del instrumento en todos los grupos, cursos y titulaciones elegidas. Los datos recabados en esta aplicación fueron vaciados en bases de datos para proceder a su tratamiento y análisis (como se describe al término del capítulo).

Fase 7: Establecimiento de resultados y conclusiones

La última fase consistió en interpretar el conjunto de datos extraídos de los análisis realizados. Esta interpretación se ha realizado atendiendo a las distintas dimensiones del instrumento, así como a los distintos tipos de análisis administrados. Después de interpretar la información, procedimos a establecer las conclusiones del estudio, contrastando y discutiendo los resultados con trabajos de investigación previos.

5. Población y muestra de la investigación

5.1. Población

La población de esta investigación, entendida como el conjunto de todas las personas en las que se pretende analizar un fenómeno determinado (Albert, 2008), se concreta en los y las futuros y futuras profesionales del ámbito educativo de la Universidad de Córdoba. De manera específica, se ha considerado como población los y las estudiantes matriculadas en todos los cursos de las titulaciones de educación de la Universidad de Córdoba, es decir, los Grados en Educación Infantil, Primaria y Social, así como los Másteres de Educación Inclusiva y Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, durante el curso académico 2016-2017.

Con todo, el total de la población asciende a 2.270 estudiantes que se distribuyen entre las titulaciones mencionadas de la siguiente manera: 1.090 en el Grado de Educación Primaria; 753 en Educación Infantil; 200 en Educación Social; 46 en el Máster de Educación Inclusiva; y 181 en el Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

5.2. Descripción de la muestra

La selección de la muestra la hemos realizado utilizando el procedimiento de selección intencionada o muestreo de conveniencia (Cuenca y Lozano, 2016) debido a que el instrumento se administró sólo a las personas que voluntariamente quisieron responder el cuestionario en cada uno de los cursos y grupos que componen la población objeto de estudio.

La muestra estuvo compuesta por un total de 1.044 estudiantes, que corresponde a un 45.99% de la población. Del total mencionado, 345 pertenecían al Grado de Educación Infantil (33%), 542 al Grado en Educación Primaria (51.9%), 93 correspondían al Grado de Educación Social (8.9%), 28 al Máster de Educación Inclusiva (2.7%) y 36 al Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (3.4%). El rango de edad estuvo comprendido entre 18 y 26 años o más, encontrándose el porcentaje más alto entre los y las estudiantes de 18-20 años (41.6%, $n = 434$), como puede observarse en la Tabla 17.

Tabla 17

Frecuencias y porcentajes de la muestra en relación a las titulaciones y la edad

			Edad				Total
			De 18 a 20 años	De 21 a 23 años	De 24 a 26 años	Más de 26 años	
Titulación	Grado de Educación Infantil	Recuento	123	156	52	14	345
		% dentro de Titulación	35.7%	45.2%	15.1%	4.1%	100.0%
		% dentro de Edad	28.3%	37.4%	48.1%	16.5%	33.0%

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

		% del total	11.8%	14.9%	5.0%	1.3%	33.0%
	Grado de Educación Primaria	Recuento	265	215	33	29	542
		% dentro de Titulación	48.9%	39.7%	6.1%	5.4%	100.0%
		% dentro de Edad	61.1%	51.6%	30.6%	34.1%	51.9%
		% del total	25.4%	20.6%	3.2%	2.8%	51.9%
	Grado de Educación Social	Recuento	45	31	12	5	93
		% dentro de Titulación	48.4%	33.3%	12.9%	5.4%	100.0%
		% dentro de Edad	10.4%	7.4%	11.1%	5.9%	8.9%
		% del total	4.3%	3.0%	1.1%	.5%	8.9%
	Máster de Educación Inclusiva	Recuento	0	6	7	15	28
		% dentro de Titulación	0.0%	21.4%	25.0%	53.6%	100.0%
		% dentro de Edad	0.0%	1.4%	6.5%	17.6%	2.7%
		% del total	0.0%	.6%	.7%	1.4%	2.7%
	Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas	Recuento	1	9	4	22	36
		% dentro de Titulación	2.8%	25.0%	11.1%	61.1%	100.0%
		% dentro de Edad	.2%	2.2%	3.7%	25.9%	3.4%
		% del total	.1%	.9%	.4%	2.1%	3.4%
Total		Recuento	434	417	108	85	1044
		% dentro de Titulación	41.6%	39.9%	10.3%	8.1%	100.0%

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

	% dentro de Edad	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	41.6%	39.9%	10.3%	8.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la edad y el sexo del alumnado, como se aprecia en la Tabla 18, un total de 434 estudiantes (41.6%) tenían entre 18-20 años, siendo un 80.6% chicas y un 19.4% chicos. El 39.9% poseía entre 21-23 años, del cual el 82.3% eran chicas y el 17.7% chicos. Por otra parte, el 10.3% tenía entre 24 y 26 años, del cual el 83.3% eran chicas y el 16.7% chicos. Finalmente, un 8.1% tenía más de 26 años, del cual el 69.4% eran chicas y el 30.6% chicos.

Tabla 18

Frecuencias y porcentajes de la muestra en relación al sexo y la edad

			Edad				Total
			De 18 a 20 años	De 21 a 23 años	De 24 a 26 años	Más de 26 años	
Sexo	Hombre	Recuento	84	74	18	26	202
		% dentro de Sexo	41.6%	36.6%	8.9%	12.9%	100,0%
		% dentro de Edad	19.4%	17.7%	16.7%	30.6%	19,3%
		% del total	8.0%	7.1%	1.7%	2.5%	19,3%
	Mujer	Recuento	350	343	90	59	842
		% dentro de Sexo	41.6%	40.7%	10.7%	7.0%	100,0%
		% dentro de Edad	80.6%	82.3%	83.3%	69.4%	80,7%
		% del total	33.5%	32.9%	8.6%	5.7%	80,7%
Total		Recuento	434	417	108	85	1044
		% dentro	41.6%	39.9%	10.3%	8.1%	100.0%

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

	de Sexo					
	% dentro de Edad	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	41.6%	39.9%	10.3%	8.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al curso donde se encuentra matriculado el alumnado, en el caso de los y las estudiantes de grado, se puede observar que en el Grado en Educación Infantil se situaron en primer curso 69 estudiantes (20%), en segundo curso 114 (33%), en tercer curso 123 (35.7%) y en cuarto curso 39 (11.3%).

Por otra parte, haciendo referencia al Grado en Educación Primaria, en primer curso se encontraban 138 estudiantes (25.5%), en segundo curso 133 (24.5%), en tercer curso 113 (20.8%) y en cuarto curso 158 (29.2%). Por último, en el Grado en Educación Social, a primer curso pertenecían 23 estudiantes (24.7%), a segundo curso 53 (57.5%) y a tercer curso 17 (18.3%). En este caso no había alumnado en cuarto curso debido a que el Grado se implanta totalmente en el próximo curso académico 2017/2018.

Tabla 19

Frecuencias y porcentajes de la muestra en relación a la titulación y el curso

Titulación	Grado de Educación Infantil	Recuento	Curso					Total
			1°	2°	3°	4°	Máster	
		69	114	123	39	0	345	
		% dentro de Titulación	20.0%	33.0%	35.7%	11.3%	0.0%	100.0%
		% dentro de Curso	30.0%	38.0%	48.6%	19.8%	0.0%	33.0%
		% del	6.6%	10.9%	11.8%	3.7%	0.0%	33.0%

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

		total						
Grado de Educación Primaria	Recuento	138	133	113	158	0	542	
	% dentro de Titulación	25.5%	24.5%	20.8%	29.2%	0.0%	100.0%	
	% dentro de Curso	60.0%	44.3%	44.7%	80.2%	0.0%	51.9%	
	% del total	13.2%	12.7%	10.8%	15.1%	0.0%	51.9%	
Grado de Educación Social	Recuento	23	53	17	0	0	93	
	% dentro de Titulación	24.7%	57.0%	18.3%	0.0%	0.0%	100.0%	
	% dentro de Curso	10.0%	17.7%	6.7%	0.0%	0.0%	8.9%	
	% del total	2.2%	5.1%	1.6%	0.0%	0.0%	8.9%	
Máster de Educación Inclusiva	Recuento	0	0	0	0	28	28	
	% dentro de Titulación	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%	
	% dentro de Curso	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	43.8%	2.7%	
	% del total	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.7%	2.7%	
Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas	Recuento	0	0	0	0	36	36	
	% dentro de Titulación	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%	
	% dentro de Curso	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	56.3%	3.4%	
	% del total	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	3.4%	3.4%	
Total	Recuento	230	300	253	197	64	1044	

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

	% dentro de Titulación	22,0%	28.7%	24.2%	18.9%	6.1%	100.0%
	% dentro de Curso	100,0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	22,0%	28.7%	24.2%	18.9%	6.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

En el caso del alumnado matriculado en el Grado en Educación Primaria, también se preguntó acerca de la mención escogida en el 4º curso de dicha titulación, encontrando 73 estudiantes en la mención Generalista, 15 en Educación Física, 3 en Educación Musical, 21 en Lengua Extranjera (inglés), 6 en Lengua Extranjera (francés) y 40 en Necesidades Educativas Específicas. Estas frecuencias, junto al porcentaje que suponen respecto a la totalidad, se muestran en la Tabla 20.

Tabla 20

Frecuencias y porcentajes de la muestra en relación a la mención escogida dentro del Grado en Educación Primaria

MENCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Generalista	73	46.2%
Educación Física	15	9.5%
Educación Musical	3	1.9%
Lengua Extranjera (inglés)	21	13.3%
Lengua Extranjera (francés)	6	3.8%
Necesidades Educativas Específicas	40	25.3%
TOTAL	158	100%

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, respecto a la vía de acceso a la Universidad del alumnado encuestado, se aprecia que 742 estudiantes accedieron a la Universidad a través del Bachillerato (71.1%). A continuación, se encuentran 243 estudiantes que accedieron mediante un ciclo formativo de

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Grado Superior (23.3%). Además, 17 estudiantes accedieron a los estudios superiores a través de las pruebas de acceso a la Universidad para mayores de 25 años (1.6%).

Por último, en cuanto al acceso a través de titulaciones extintas, se observa que 10 estudiantes accedieron desde Diplomaturas (1%) y 32 desde Licenciaturas (3.1%). En todas las vías de acceso mencionadas la nota media aproximada del expediente académico de la titulación que se encuentran desarrollando es, mayoritariamente, de notable.

Tabla 21

Frecuencias y porcentajes de la muestra en relación a la vía por la que el alumnado accedió a la Universidad y la media aproximada de la titulación que se encuentran desarrollando

			Promedio de notas en el expediente académico de los estudios actuales					Total
			Matrícula de Honor	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Suspenso	
Vía por la que accede el estudiante	Bachillerato	Recuento	7	39	626	69	1	742
		% dentro de Vía de acceso	.9%	5.3%	84.4%	9.3%	.1%	100.0%
		% dentro de Promedio de notas estudios actuales	70.0%	57.4%	74.1%	58.0%	50.0%	71.1%
		% del total	.7%	3.7%	60.0%	6.6%	.1%	71.1%
	Ciclo formativo de grado superior	Recuento	3	22	179	39	0	243
		% dentro de Vía de acceso	1.2%	9.1%	73.7%	16.0%	0.0%	100.0%
		% dentro de Promedio de notas estudios	30.0%	32.4%	21.2%	32.8%	0.0%	23.3%

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

l a U n i v e r s i d a d		actuales						
		% del total	.3%	2.1%	17.1%	3.7%	0.0%	23.3%
	Prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años	Recuento	0	1	12	4	0	17
		% dentro de Vía de acceso	0.0%	5.9%	70.6%	23.5%	0.0%	100.0%
		% dentro de Promedio de notas estudios actuales	0.0%	1.5%	1.4%	3.4%	0.0%	1.6%
		% del total	0.0%	.1%	1.1%	.4%	0.0%	1.6%
	Desde un plan de estudios antiguo (Diplomatura)	Recuento	0	1	5	3	1	10
		% dentro de Vía de acceso	0.0%	10.0%	50.0%	30.0%	10.0%	100.0%
		% dentro de Promedio de notas estudios actuales	0.0%	1.5%	.6%	2.5%	50.0%	1.0%
		% del total	0.0%	.1%	.5%	.3%	.1%	1.0%
	Desde un plan de estudios antiguo (Licenciatura)	Recuento	0	5	23	4	0	32
		% dentro de Vía de acceso	0.0%	15.6%	71.9%	12.5%	0.0%	100.0%
		% dentro de Promedio de notas estudios actuales	0.0%	7.4%	2.7%	3.4%	0.0%	3.1%
		% del total	0.0%	.5%	2.2%	.4%	0.0%	3.1%
	Total	Recuento	10	68	845	119	2	1044
		% dentro de Vía de acceso	1.0%	6.5%	80.9%	11.4%	.2%	100.0%

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

	% dentro de Promedio de notas estudios actuales	100,0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0 %
	% del total	1,0%	6.5%	80.9%	11.4%	.2%	100.0 %

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, centrando la atención en el lugar de residencia del alumnado encuestado, se observa que 485 estudiantes compartían piso con compañeros y compañeras (46.5%), mientras que 470 vivían con sus familias directas ascendentes (45%). En tercer lugar, se encuentran 32 estudiantes que vivían con sus parejas (3.1%) y en cuarto, 29 estudiantes que vivían con su familia directa descendente (2.8%). Por último, 7 vivían solos o solas (0.7%) y 21 con su familia colateral (abuelas/os, tíos/as...), constituyendo el 2% de la muestra.

Tabla 22

Frecuencia y porcentajes de la muestra en relación al lugar de residencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Con mi familia (padre y/o madre y/o hermanos/as)	470	45.0	45.0	45.0
	Comparto piso con compañeros y/o compañeras	485	46.5	46.5	91.5
	Sólo o sola	7	.7	.7	92.1
	Con mi pareja	32	3.1	3.1	95.2

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

	Con mi familia (pareja y/o hijos e hijas)	29	2.8	2.8	98.0
	Otros	21	2.0	2.0	100.0
	Total	1044	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

Por último, se consultó al alumnado acerca de la formación de sus madres y padres, así como su situación laboral actual (tablas 23 y 24). Para su presentación en tablas, la situación laboral se ha agrupado en sector primario, secundario y terciario. Al respecto, se puede observar que, en primer lugar, un total de 410 madres presentaban estudios primarios, constituyendo un 39.3% de la muestra.

En cuanto a la dedicación laboral de las madres con estudios primarios, 169 (41.2%) se encontraban desempleadas, mientras que 179 (43.7%) se dedicaban al sector terciario. Seguidamente, encontramos 308 (29.5%) con estudios secundarios, cuyas dedicaciones profesionales son similares que en el caso anterior, es decir, 100 de ellas (32.5%) se encontraban paradas y 166 (53.9%) se dedicaban al sector terciario. En tercer lugar, se sitúan 263 madres con estudios superiores o universitarios (25.2%), cuyas profesiones se encontraban mayoritariamente vinculadas al sector terciario (principalmente el sector educativo ($n=56$; 21.3%) y a la función pública ($n=49$; 18.6%), aunque conviene señalar que 40 (15.2%) estaban desempleadas. Finalmente, 63 madres no tenían estudios (6%), siendo la situación de desempleadas ($n=28$; 44.4%) y sector terciario ($n=20$; 31.7%) las que presentan mayor porcentaje.

En cuanto a los padres del alumnado de este estudio, en primer lugar, un total de 408 presentaban estudios primarios, constituyendo un 39,1% de la muestra. En cuanto a la dedicación laboral de los padres con estudios

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

primarios, 168 (41.2%) se dedicaban al sector terciario, mientras que 57 (14%) se encontraban desempleados. Seguidamente, se sitúan 330 (31.6%) padres con estudios secundarios, cuyas dedicaciones profesionales más destacadas están relacionadas con el sector terciario ($n=186$; 56.4%). En tercer lugar, se encuentran 230 padres con estudios superiores o universitarios (22%), cuyas profesiones más destacadas se sitúan en el sector terciario, mayoritariamente en la función pública ($n=40$; 17.4%) y en el sector educativo ($n=35$; 15.2%). Finalmente, se observan 76 padres que no tenían estudios (7.3%), siendo la situación de jubilados ($n=19$; 25%) y sector terciario ($n=27$; 35.5%) las que presentan un porcentaje más elevado.

Tabla 23

Frecuencia y porcentajes de la muestra en relación a la formación de las madres del alumnado y su dedicación laboral

			Situación laboral actual de la madre					Total
			Sector Primario	Sector Secundario	Sector Terciario	Parada	Jubilada	
Nivel de estudios de la madre	Sin estudios	Recuento	9	1	20	28	5	63
		% dentro de Nivel de estudios de la madre	14.3%	1.6%	31.7%	44.4%	7.9%	100.0%
		% dentro de Situación laboral actual de la madre	11.8%	6.3%	3.5%	8.3%	12.8%	6.0%
		% del total	.9%	.1%	1.9%	2.7%	.5%	6.0%
	Primarios	Recuento	34	8	179	169	20	410
		% dentro de Nivel de estudios de la madre	8.3%	2.0%	43.7%	41.2%	4.9%	100.0%

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

		% dentro de Situación laboral actual de la madre	44.7%	50.0%	31.1%	50.1%	51.3%	39.3%
		% del total	3.3%	.8%	17.1%	16.2%	1.9%	39.3%
	Secundarios	Recuento	30	5	166	100	7	308
		% dentro de Nivel de estudios de la madre	9.7%	1.6%	53.9%	32.5%	2.3%	100.0%
		% dentro de Situación laboral actual de la madre	39.5%	31.3%	28.8%	29.7%	17.9%	29.5%
		% del total	2.9%	.5%	15.9%	9.6%	.7%	29.5%
	Superior	Recuento	3	2	211	40	7	263
		% dentro de Nivel de estudios de la madre	1.1%	.8%	80.2%	15.2%	2.7%	100.0%
		% dentro de Situación laboral actual de la madre	3.9%	12.5%	36.6%	11.9%	17.9%	25.2%
		% del total	.3%	.2%	20.2%	3.8%	.7%	25.2%
	Total	Recuento	76	16	576	337	39	1044
		% dentro de Nivel de estudios de la madre	7,3%	1.5%	55.2%	32.3%	3.7%	100.0%
		% dentro de Situación laboral actual de la madre	100,0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

	% del total	7,3%	1.5%	55.2%	32.3%	3.7%	100.0%
--	-------------	------	------	-------	-------	------	--------

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 24

Frecuencia y porcentajes de la muestra en relación a la formación de los padres del alumnado y su dedicación laboral

			Situación laboral actual del padre					Total
			Sector Primario	Sector Secundario	Sector Terciario	Parado	Jubilado	
Nivel de estudios del padre	Sin estudios	Recuento	11	9	27	10	19	76
		% dentro de Nivel de estudios del padre	14.5%	11.8%	35.5%	13.2%	25.0%	100.0%
		% dentro de Situación laboral actual del padre	7.3%	6.4%	4.9%	9.6%	19.8%	7.3%
		% del total	1.1%	.9%	2.6%	1.0%	1.8%	7.3%
	Primarios	Recuento	81	61	168	57	41	408
		% dentro de Nivel de estudios del padre	19.9%	15.0%	41.2%	14.0%	10.0%	100.0%
		% dentro de Situación laboral actual del padre	53.6%	43.3%	30.4%	54.8%	42.7%	39.1%
		% del total	7.8%	5.8%	16.1%	5.5%	3.9%	39.1%
	Secundarios	Recuento	48	55	186	24	17	330
		% dentro de Nivel de estudios del padre	14.5%	16.7%	56.4%	7.3%	5.2%	100.0%

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

		% dentro de Situación laboral actual del padre	31.8%	39.0%	33.7%	23.1%	17.7%	31.6%
		% del total	4.6%	5.3%	17.8%	2.3%	1.6%	31.6%
	Superior	Recuento	11	16	171	13	19	230
		% dentro de Nivel de estudios del padre	4.8%	7.0%	74.3%	5.7%	8.3%	100.0%
		% dentro de Situación laboral actual del padre	7.3%	11.3%	31.0%	12.5%	19.8%	22.0%
		% del total	1.1%	1.5%	16.4%	1.2%	1.8%	22.0%
Total	Recuento	151	141	552	104	96	1044	
	% dentro de Nivel de estudios del padre	14.5%	13.5%	52.9%	10.0%	9.2%	100.0%	
	% dentro de Situación laboral actual del padre	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% del total	14.5%	13.5%	52.9%	10.0%	9.2%	100.0%	

Fuente: Elaboración propia.

6. Variables

Con el fin de concretar el objeto de estudio, describimos a continuación los elementos de análisis de la investigación. Esta información específica se denomina variable, pues aporta valores diferentes en cada caso acerca del objeto de estudio. Existen dos tipos de variables, independientes

y dependientes, que concretamos en esta investigación de la siguiente manera.

6.1. Variables Independientes

Según su naturaleza, se han agrupado en diferentes ámbitos: académico, sociodemográfico y familiar.

Ámbito académico:

- Titulación: las opciones disponibles representan toda la variabilidad posible del universo poblacional (Grados de Educación Infantil, Primaria y Social; Máster de Educación Inclusiva y Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas)
- Curso: las posibilidades de respuesta son 1º, 2º, 3º, 4º y no procede. En el caso de haber seleccionado la titulación de Educación Primaria y 4º curso, se solicita indicar la mención a la que se pertenece (Generalista, Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera – Inglés, Lengua Extranjera – Francés, Necesidades Educativas Específicas).
- Vía de acceso a la Universidad: las distintas opciones recogen Bachillerato, Ciclo Formativo de Grado Superior, Prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años, Diplomatura, Licenciatura y Grado.
- Promedio de notas en el expediente académico de los estudios actuales: incorpora todas las calificaciones posibles (matrícula de honor, sobresaliente, notable, aprobado y suspenso).

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Ámbito sociodemográfico:

- Edad: las respuestas se distribuyen en cinco rangos (de 18 a 20, de 21 a 23, de 24 a 26 y más de 26 años)
- Sexo: las posibilidades son hombre y mujer.
- Situación actual de convivencia: incluye como opciones de respuesta convivencia con la familia (padre y/o madre y/o hermanos y hermanas), compartir piso con compañeros y compañeras, vivir solo o sola, con pareja, con su familia (pareja y/o hijos e hijas) y la opción otros, en la cual se insta a especificar la situación si se trata de un caso no recogido en las respuestas anteriores.

Ámbito familiar:

- Nivel de estudios de la madre: engloba las categorías sin estudios, estudios primarios, secundarios y superiores.
- Situación laboral actual de la madre: las respuestas se estructuran en función de los ámbitos laborales recogidos en la Organización Internacional del trabajo (Agricultura, plantaciones, otros sectores rurales; Alimentación, bebidas, tabaco; Comercio; Construcción; Educación; Fabricación de material de transporte; Función pública; Hotelería, restauración, turismo; Industrias químicas; Ingeniería mecánica y eléctrica; Medios de comunicación, cultura, gráficos; Minería (carbón, otra minería); Petróleo y producción de gas, refinación de petróleo; Producción de metales básicos; Servicios de correos y de telecomunicaciones; Servicios de salud; Servicios financieros; Servicios profesionales; Servicios públicos; Silvicultura, madera, celulosa, papel; Textiles, vestido, cuero, calzado; Transporte (incluyendo aviación civil, ferrocarriles, transporte por carretera);

Transporte marítimo, puertos, pesca, transporte interior; Desempleada; Jubilada.

- Nivel de estudios del padre: las respuestas se consignan siguiendo las mismas categorías que en el caso de la madre.
- Situación laboral actual del padre: las posibilidades son iguales a las señaladas para la situación laboral actual de la madre.

6.2. Variables Dependientes

Las variables dependientes configuran los ítems que integran el instrumento de recogida de información. Estos ítems emergen de distintas aproximaciones teóricas y empíricas al objeto de investigación que han sido recogidas por Rodríguez-Lajo, Vila y Freixa (2008) en el Cuestionario de Barreras Percibidas (QBP), diseñado por el grupo DONA/GREDI en el marco de la investigación financiada por l’Institut Català de les Dones “Barreras de género en el desarrollo de la mujer universitaria: el filtro invisible”. Este cuestionario ha sido adaptado y validado para nuestro contexto y población de estudio, como se detalla más adelante, resultando de este proceso un conjunto de 45 ítems configurados como una serie de afirmaciones que expresan percepciones acerca diferentes aspectos estructurados en dimensiones. Estas variables han sido elegidas por su significatividad como descriptores de posibles roles y estereotipos de género que pudieran estar influenciando la manera en que el alumnado universitario percibe su futuro académico y profesional (Donoso et al., 2011). Con todo, las dimensiones e ítems seleccionados como variables dependientes de esta investigación han sido los siguientes:

Predisposición al liderazgo

Esta dimensión hace referencia a las aspiraciones a promocionar y ocupar cargos en la dirección y en la gestión de centros, instituciones, empresas, etc. Engloba 3 ítems referidos a la intención de ascender en la carrera profesional y ser reconocido o reconocida como líder en su ámbito de trabajo.

Relevancia del rol del trabajo

Se define como la importancia que las personas conceden al ámbito profesional como rol vital, como cuestión esencial, central en su vida (lo que Donoso et al. (2011) denominan como centralidad del rol). Incluye 7 ítems relacionados con el compromiso con un proyecto profesional, el significado que se le otorga al éxito laboral, la implicación personal y el tiempo invertido en la consecución de objetivos profesionales.

Miedo a la evaluación negativa

Dimensión que se centra en barreras de tipo actitudinal, con 9 ítems que hacen referencia al rechazo hacia las evaluaciones de otras personas, preocupación, expectativas negativas o angustia hacia las valoraciones negativas emitidas por otros.

Percepción del rol de género (doble dimensión: mujeres y hombres)

Esta doble dimensión incluye diferentes rasgos de las personas, en el ámbito profesional y académico, relacionados con expectativas, estereotipos y roles de género. Se subdivide en dos escalas o dimensiones, diferenciando entre aquellos rasgos que las personas encuestadas atribuyen a mujeres y aquellos que se asignan a hombres. En ambas subdimensiones aparecen los mismos ítems (13 en cada caso), que hacen referencia a cuestiones

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

relacionadas con la capacidad de planificación, el autocontrol, la asunción de responsabilidades, la estabilidad emocional, la comunicación interpersonal, el afrontamiento de riesgos, la conciliación, el afán de superación o la autoestima.

Con todo, las dimensiones e ítems incluidos en el cuestionario se concretan de la siguiente manera:

Tabla 25

Dimensiones e ítems del cuestionario

Dimensión	Ítems
Predisposición al liderazgo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Espero convertirme en un/a líder en mi campo profesional 2. Espero ascender dentro de la organización o empresa donde trabajaré 3. Me gustaría ser una pieza clave en la organización o empresa donde trabaje
Relevancia del rol del trabajo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pretendo dedicar todo el tiempo y la energía necesaria para progresar en el mi campo profesional 2. Cuando se trata de conseguir mis objetivos soy una persona organizada 3. Pienso dedicar una parte significativa de mi tiempo a construir mi futuro profesional y desarrollar las capacidades necesarias para progresar 4. Llegar lo más lejos posible en mi vida profesional es para mí una motivación importante 5. Soy de las personas que trabajan muy duro para conseguir lo que me interesa 6. En general planifico con tiempo mis cosas, la carrera, el trabajo, para conseguir mis metas 7. Haré todo lo que esté en mis manos para progresar en mi carrera profesional
Miedo a la evaluación negativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me preocupa lo que la gente piensa de mí 2. Me importa que la gente se forme una impresión desfavorable de mí 3. Me da miedo que la gente note mis defectos 4. Me preocupa la impresión que estoy causando en alguien 5. Me preocupa que otros no estén de acuerdo con mi manera de actuar 6. Me preocupa que la gente encuentre faltas (o errores) en mí 7. Me importa las opiniones que otras personas se formen de mí 8. Cuando estoy hablando con alguien, me preocupa lo que pueda estar pensando de mí 9. Me preocupa decir o hacer cosas equivocadas

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Percepción del rol de género (doble dimensión: mujeres y hombres)	<ol style="list-style-type: none">1. Capacidad de planificación en las tareas laborales2. Mecanismos de autocontrol3. Asumir responsabilidades laborales4. Habilidades de comunicación interpersonal5. Iniciativa y afrontamiento de riesgos6. Tiempo de dedicación al trabajo7. Satisfacción con el trabajo bien hecho8. Conciliación laboral y familiar9. Afán de superación en el trabajo10. Colaboración con sus compañeros/as11. Se preocupan por la mejora de las personas del entorno12. Confianza profesional en las propias competencias13. Expectativas de éxito laboral o profesional
--	--

Fuente: Elaboración propia.

7. Instrumento para la recogida de información

Las características de esta investigación, los objetivos perseguidos y los beneficios asignados al cuestionario como instrumento para la recogida de información en estudios descriptivos, nos han llevado a elegir este instrumento como la opción más apropiada para investigar los roles y estereotipos de género que percibe el alumnado universitario y que pueden funcionar como obstáculos para su desarrollo académico y profesional. Concretamente, hemos optado por una adaptación del Cuestionario de Barreras Percibidas (QBP), diseñado por Rodríguez-Lajo, Vila y Freixa (2008), como se ha mencionado en el apartado dedicado a las variables del estudio.

El cuestionario es un formulario que contiene una serie de preguntas o afirmaciones escritas sobre las que se consignan las respuestas (Alaminos y Castejón, 2006). Algunas de sus características más significativas, según González-González (1999), que han contribuido a su selección como instrumento de indagación, son:

- Amplia capacidad de alcance.
- Flexibilidad en cuanto a la información que es capaz de recabar.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

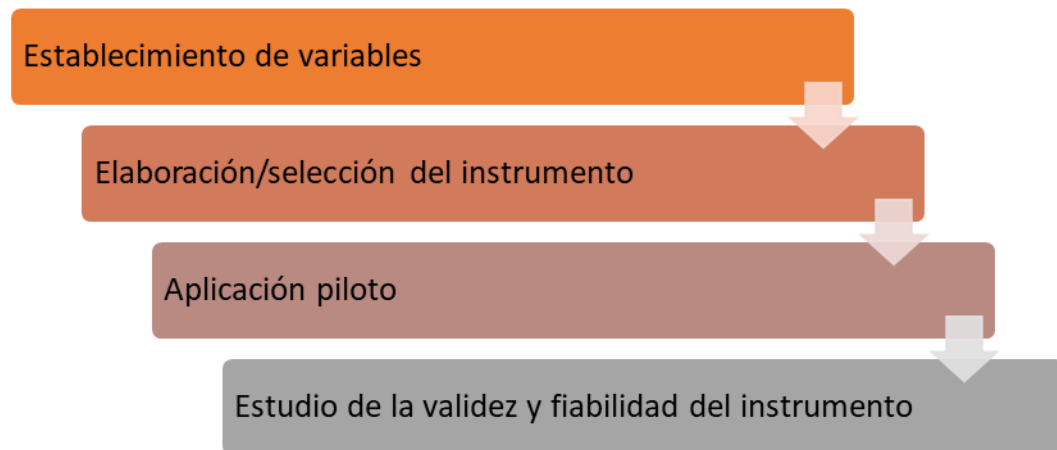
- Rápida y fácil aplicación.
- Posibilita el anonimato, facilitando la libertad en las respuestas.

Entre los distintos métodos de aplicación y tipos de cuestionario, el instrumento elegido es un cuestionario anónimo administrado on-line. Este procedimiento ha facilitado su cumplimentación, pudiéndose realizar de manera presencial en las aulas o virtual desde casa en el momento elegido por el alumnado. Además, el proceso de aplicación del instrumento ha contado con un seguimiento continuado por parte de la investigadora, tanto a través de la herramienta generada on-line como presencialmente, de manera que quedara garantizada la obtención de una muestra significativa para el estudio a la vez que se ofreciera la posibilidad de clarificar las dudas que pudieran plantearse durante el proceso de aplicación. Para ello, la investigadora se ha personado en cada uno de los cursos y grupos para presentar la investigación y el instrumento, asegurar el anonimato y la confidencialidad en el tratamiento de los datos, así como para solventar todas las dificultades que surgieran al respecto.

En cuanto a la presentación del instrumento, se trata de un cuestionario de preguntas cerradas, es decir, preguntas acompañadas de una serie de opciones de respuestas predeterminadas entre las que deberá elegir la persona encuestada, y politémico, pues contiene dimensiones diferenciadas (Albert, 2008). Las respuestas se consignan en una escala tipo Likert de cinco opciones que van del total desacuerdo (1) al total acuerdo (5) en las dimensiones “Predisposición a liderazgo”, “Relevancia del rol del trabajo” y “Miedo a la evaluación negativa”, y de nada (1) a mucho (5) en las dimensiones “Percepción del rol de género – hombres” y “Percepción del rol de género – mujeres”.

El proceso de validación y aplicación del cuestionario se ha llevado a cabo siguiendo una secuencia de fases apoyada en las aportaciones de Alaminos y Castejón (2006):

Figura 17. Fases de validación y aplicación del cuestionario



Fuente: Elaboración propia.

7.1. Establecimiento de variables y elaboración/selección del instrumento

Este primer momento en la secuencia de validación y aplicación del instrumento, consistió en el establecimiento de los objetivos del estudio y en la concreción de las variables que los hacen operativos (y que han sido descritas en el apartado correspondiente). En esta concreción ha sido determinante la revisión de la literatura en torno al problema de investigación, expuesta en el marco teórico.

Este proceso se desarrolló paralelamente a la elaboración/selección del instrumento para recoger información. Tras la revisión de distintos estudios previos e instrumentos (García et al., 2010; Rebollo, García, Piedra

y Vela, 2011), optamos por no elaborar un instrumento propio, sino utilizar el Cuestionario de Barreras Percibidas (QBP) (Rodríguez-Lajo, Vila y Freixa, 2008), un instrumento que se ajustaba a los objetivos propuestos para la investigación y que, al estar previamente elaborado y validado, ofrecía ciertas garantías de calidad.

7.2. Aplicación piloto

A pesar de haber seleccionado un instrumento ya elaborado y validado, entendimos conveniente adaptarlo, contextualizarlo y validarlo para la población y contexto objeto de estudio en esta investigación. Para ello, realizamos un pilotaje con una muestra intencional de 240 alumnos y alumnas de los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social, de características similares a la población final elegida para aplicar el instrumento.

Este pilotaje ofreció la posibilidad de detectar dificultades de comprensión en algunos ítems y de recabar información que posibilitara contrastar las características técnicas del instrumento en estudios previos (Rodríguez-Lajo, Vila y Freixa, 2008) con las actuales y establecer nuevos análisis que permitieran contextualizarlo, así como mejorar su validez.

Para solventar las dificultades encontradas, tras el pilotaje modificamos la redacción de 11 ítems con la intención de mejorar su comprensión y de evitar redacciones en negativo que puedan ocasionar confusión en la respuesta:

- Creo que realizaré los sacrificios que sean necesarios para progresar en mi carrera profesional (ítem original) → Haré todo lo que esté en mis manos para progresar en mi carrera profesional.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

- Me preocupa lo que la gente piensa de mí, incluso cuando se que no cambiará nada (ítem original) → Me preocupa lo que la gente piensa de mí
- No me importa que la gente se forme una impresión desfavorable de mí (ítem original) → Me importa que la gente se forme una impresión desfavorable de mí
- A menudo me da miedo que la gente note mis defectos (ítem original) → Me da miedo que la gente note mis defectos
- Rara vez me preocupo sobre la impresión estoy causando en alguien (ítem original) → Me preocupa la impresión que estoy causando en alguien
- Me preocupa que otros no aprueben mi manera de hacer (ítem original) → Me preocupa que otros no estén de acuerdo con mi manera de actuar
- Las opiniones de otras personas sobre mí no me importan (ítem original) → Me importa las opiniones que otras personas se formen de mí
- A menudo me preocupa decir o hacer cosas equivocadas (ítem original) → Me preocupa decir o hacer cosas equivocadas
- Capacidad de organización y planificación en las tareas laborales (ítem original) → Capacidad de planificación en las tareas laborales
- Esfuerzo en la compatibilización de familia/trabajo (ítem original) → Conciliación laboral y familiar

- Esfuerzo o espíritu de superación en el trabajo (ítem original) → Afán de superación en el trabajo

7.3. Fiabilidad y validez del instrumento

Se trata de dos criterios fundamentales para juzgar la calidad de un instrumento de medición (Lodico, Spaulding y Voegtler, 2010). Se entiende que un instrumento es válido cuando mide lo que se pretende medir y que es fiable cuando presenta un alto grado de consistencia de medida (McMillan y Schumacher, 2005; Buendía, Colás y Hernández, 2010).

Para conocer el grado en que el cuestionario presenta estos criterios, hemos tomado en consideración diferentes tipos de evidencias: en cuanto a la fiabilidad, se ha analizado la consistencia interna del instrumento a través de la aplicación del coeficiente Alpha de Cronbach; mientras que para la validez, se ha realizado un análisis factorial exploratorio con los datos provenientes de la aplicación piloto y, posteriormente, un análisis factorial confirmatorio con la muestra definitiva, permitiendo garantizar, con ello, la validez de constructo del cuestionario.

A continuación, describimos estas evidencias de manera contrastada con las características técnicas que presentaba el instrumento en su versión original.

7.3.1. Fiabilidad

En la aplicación de la versión original del cuestionario (Rodríguez-Lajo, Vila y Freixa, 2008) se afirmaba, tras la realización de distintos análisis de tipo descriptivo (medidas de tendencia central, dispersión, índices de discriminación, rechazo, atracción y homogeneidad), que el instrumento presentaba ítems significativamente consistentes. Asimismo, se

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

midió la consistencia interna del instrumento por dimensiones (mediante Alpha de Cronbach) alcanzando los datos que se muestran en la Tabla 26.

Para garantizar la fiabilidad del instrumento, también en esta investigación se ha analizado la consistencia interna, tanto de manera general como por dimensiones, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 26

Consistencia interna del instrumento

Dimensión	Versión original QBP	Versión actual QBP
Predisposición al liderazgo	$\alpha = .709$ ($n=10$)	$\alpha = .617$ ($n=3$)
Actitud hacia las redes sociales	$\alpha = .668$ ($n=10$)	Dimensión eliminada
Relevancia del rol del trabajo	$\alpha = .753$ ($n=12$)	$\alpha = .846$ ($n=7$)
Miedo a la evaluación negativa	$\alpha = .874$ ($n=12$)	$\alpha = .920$ ($n=9$)
Percepción del rol de género – mujeres	No se aportan datos	$\alpha = .891$ ($n=13$)
Percepción del rol de género – hombres	No se aportan datos	$\alpha = .888$ ($n=13$)
Cuestionario completo	No se aportan datos	$\alpha = .896$ ($n=45$)

Nota: $p < .05$ Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la Tabla 26, en todas las dimensiones del instrumento en su versión actual se alcanzan coeficientes superiores a .600, índice considerado aceptable (Thorndike, 1997), lo que nos permite afirmar que, tanto en su conjunto como en sus distintas dimensiones, se trata de un instrumento con elevada consistencia interna. Si contrastamos estos resultados con los alcanzados en su versión original, en las dimensiones “Relevancia del rol del trabajo” y “Miedo a la evaluación negativa”, la adaptación del instrumento ha arrojado coeficientes más elevados, mientras que en la dimensión “Predisposición al liderazgo”, el resultado ha sido menor. No obstante, considerando la profunda depuración de ítems que ha

sufrido esta dimensión y la validez de constructo que presenta, se considera una fiabilidad aceptable.

Con la intención de corroborar estos datos, hemos analizado el Alpha de Cronbach si se elimina un elemento, obteniendo índices que van desde $\alpha = .893$ a $\alpha = .898$, lo que muestra que ningún ítem produce grandes variaciones en la consistencia general del cuestionario y que todos, sin excepción, presentan una fiabilidad alta.

7.3.2. Validez

Los procedimientos de validación aplicados a la versión original del cuestionario fueron una revisión de su contenido por jueces y una aplicación piloto, ambas para validar el contenido del instrumento mediante el estudio de la claridad y adecuación de los ítems y la detección de posibles dificultades y errores de comprensión.

Dado que la validación de contenido había sido garantizada por distintos medios, para la adaptación del instrumento a esta investigación se ha puesto el énfasis en el estudio de su validez de constructo. Con esta intención, hemos realizado dos análisis factoriales: uno de carácter exploratorio y otro de tipo confirmatorio.

7.3.2.1. Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

El AFE es un análisis multivariante que ha permitido contrastar la estructura subyacente del instrumento con la estructura teórica considerada en su versión original, proporcionando claves importantes para estudiar la validez de constructo y mejorar el cuestionario en base a los resultados obtenidos. Como describen Catena, Ramos y Trujillo (2003), este análisis posibilita que las variables del estudio que correlacionan entre sí sean agrupadas en un factor y que las que no contribuyen en la definición de

ningún factor, sean descartadas. Por tanto, el AFE constituye una herramienta útil para describir un conjunto de variables entre las que existe una intercorrelación.

Con anterioridad a la aplicación del AFE es necesario comprobar algunos criterios sobre su viabilidad: el determinante de la matriz de correlaciones, la medida de adecuación muestral KMO, de Kaiser-Meyer-Olkin, la prueba de esfericidad de Barlett y los residuales. Una vez comprobados estos criterios, es posible realizar el AFE prestando especial atención a las comunalidades, el proceso de extracción de componentes, su rotación, la extracción de factores y su interpretación a la luz de los constructos teóricos considerados. Para su aplicación, hemos utilizado el programa Factor Analysis (10.5.02).

En cuanto al determinante de la matriz de correlaciones, su valor es de 0.000, lo que indica que existen correlaciones entre variables y, por tanto, los datos son adecuados para la realización del AFE. La medida de adecuación muestral también arroja un valor estadístico de $KMO = .738$ que, aunque justo, se considera adecuado por mantener cierta proximidad a 0.9. La prueba de esfericidad de Bartlett, por su parte, presenta una significación de 0.000, lo que posibilita la aplicación del AFE, y en el análisis de residuales se encuentra una $RMSR = .0541$.

Una vez comprobado que todos los criterios muestran resultados aceptables, se procede a aplicar el AFE. Para ello, debido a que los ítems son ordinales en su totalidad y la muestra piloto relativamente pequeña respecto al número de variables, hemos optado por el uso de estadísticos robustos: una correlación policórica, mínimos cuadrados no ponderados (ULS) como método de extracción de factores, con rotación oblimin ponderada (Freiberg, Stover, de la Iglesia y Fernández, 2013). Se ajustan a 5

los factores a extraer, debido que son 5 las dimensiones del instrumento en su versión original.

El análisis evidencia que los factores extraídos explican un 38.083% de la varianza. Las comunalidades, por su parte, oscilan entre el 0.030 en el ítem 19 y 0.580 en el ítem 59, encontrándose 33 por debajo de 0,3 (Costelo y Osborne, 2005). Estos resultados, unidos a la dificultad de interpretación de la matriz de factores rotados en base a las dimensiones teóricas del instrumento, insta a revisar aquellos ítems que presentan una comunalidad más baja y considerar si teóricamente es posible su eliminación. De estos 33 ítems, se decide eliminar 27 que teóricamente parecen aportar datos prescindibles para el estudio.

Tabla 27

Ítems eliminados de la versión original

Dimensión 1	1.3, 1.4, 1.10
Dimensión 2	Completa (10 ítems)
Dimensión 3	3.5, 3.7 y 3.10
Dimensión 4	Ningún ítem
Dimensión 5	5.3, 5.9, 5.18, 5.19, 5.20, 5.21 (escala mujeres) y 5.3, 5.9, 5.18, 5.19, 5.20, 5.21 (escala hombres)

Fuente: Elaboración propia.

Procedemos a realizar de nuevo el análisis una vez eliminadas las variables, obteniendo el mismo valor en el determinante de la matriz de correlaciones, en la prueba de Bartlett y en los residuales, y una mejorada $KMO = .87289$. El método de extracción y de rotación se mantiene, esta vez ajustando los factores a 4 debido a que 10 de los 27 ítems eliminados constituían una dimensión completa. Los factores extraídos explican un porcentaje mayor de varianza, concretamente 46.967%. Observando la matriz de factores rotados y el peso de cada ítem por factor (Tabla 27), se

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

puede apreciar su importante correspondencia con las distintas dimensiones consideradas en el estudio en prácticamente todo el conjunto de ítems con cargas superiores a 0.3, a excepción de dos variables (v45 y v63), que se deciden mantener tras considerar que su carga es cercana a este valor y su contenido es relevante para la investigación.

Tabla 28

Matriz de factores rotados

Variable	F 1	F 2	F 3	F 4
V 1			0.650	
V 2			0.333	
V 3			0.335	
V 4	0.327		0.490	
V 5	0.543		0.435	
V 6	0.415		0.522	
V 7			0.627	
V 8			0.535	
V 9			0.599	
V 10			0.611	
V 11			0.568	
V 12			0.672	
V 13			0.518	
V 14			0.474	
V 15			0.454	
V 16			0.609	
V 17		0.674		
V 18		-0.433		
V 19		0.615		
V 20		-0.444		
V 21		0.605		
V 22		0.712		
V 23		-0.494		

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

V 24		0.677		
V 25		0.678		
V 26		-0.317		
V 27		0.749		
V 28		0.529		
V 29	0.516			
V 30	0.466			0.307
V 31	0.500			
V 32	0.566			
V 33	0.649			
V 34	0.518			
V 35	0.543			
V 36	0.537			
V 37	0.583			
V 38	0.350			
V 39	0.535			
V 40	0.492			
V 41	0.347			
V 42	0.787			
V 43	0.711			
V 44	0.685			
V 45	0.288			0.498
V 46	0.404			0.485
V 47	0.353			0.398
V 48	0.347			0.575
V 49	0.462			0.374
V 50	0.514			0.491
V 51	0.399			0.557
V 52	0.538			0.463
V 53	0.569			0.455
V 54	0.521			0.541
V 55	0.559			0.565
V 56	0.356			0.423
V 57	0.465			0.569

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

V 58				0.523
V 59	0.562			0.326
V 60				0.708
V 61				0.652
V 62				0.699
V 63	0.611			0.289
V 64	0.625			0.310
V 65	0.673			0.323

Nota: Los ítems que presentan cargas en más de un factor superiores a 0,3, se han ubicado en aquel con carga más elevada o donde teóricamente adquieren más sentido. Fuente: Elaboración propia.

En los cuatro factores extraídos la fiabilidad estimada es satisfactoria ($\alpha = .921$ en el factor 1; $\alpha = .888$ en el factor 2; $\alpha = .895$ en el factor 3 y $\alpha = .877$ en el factor 4). Con todo, cada uno de los factores se define, en función de las distintas dimensiones teóricas, de la siguiente manera:

Factor 1: corresponde a la dimensión “Percepción del rol de género” (escala mujeres)

Factor 2: corresponde a la dimensión “Miedo a la evaluación negativa”

Factor 3: corresponde a las dimensiones “Predisposición al liderazgo” y “Relevancia del rol del trabajo”

Factor 4: corresponde a la dimensión “Percepción del rol de género” (escala hombres)

A la luz de los resultados derivados del AFE se procedió a la reelaboración del instrumento para su administración con la muestra completa de la investigación. Para ello se hizo uso de la herramienta de Google Docs, a través de la opción “Formularios”.

7.3.2.2. Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)

Con la intención de contrastar y confirmar el modelo extraído a través del AFE, hemos realizado un AFC (mediante el programa estadístico EQS, en su versión 6.2). Este análisis permite explicar las correlaciones entre un conjunto de variables observadas a través de un conjunto reducido de variables latentes o factores (Herrero, 2010). De este modo, será posible comprobar cómo cada variable está relacionada con su factor y si los factores están interrelacionados. Se ha realizado tras la aplicación del instrumento a la muestra completa de la investigación (1.044 estudiantes).

En primer lugar, procedimos a analizar el modelo explorado en el AFE, anteriormente descrito. Sin embargo, los índices de ajuste no mostraron resultados satisfactorios ($\chi^2= 26000.099$, $gl.=1953$ NFI= .703; NNFI= .750; CFI= .758; IFI= .759; RMSEA= .054), lo que llevó a eliminar una serie de ítems y considerar otros posibles modelos teniendo como base los resultados del AFE y las dimensiones teóricas consideradas en la versión original del instrumento.

En cuanto al AFE, ofreció claves importantes a la hora de comprender el constructo del instrumento, como la necesidad de dividir la dimensión “Percepción del rol de género” en dos dimensiones distintas (para mujeres y hombres), así como la eliminación de la dimensión de “Actitud hacia las redes sociales”, que teóricamente ofrecía información sobre un aspecto con poca relación con las demás dimensiones incluidas. Asimismo, aportó un factor que englobaba las dimensiones “Predisposición al liderazgo” y “Rol del trabajo”, aunque en este caso, por fidelidad a la validación de contenido que se realizó en la elaboración inicial del instrumento, optamos por seguir manteniendo dimensiones diferenciadas.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

En cuanto a la eliminación de ítems, revisamos el contenido de todos aquellos que presentan cargas factoriales inferiores a 0.3 (Costelo y Osborne, 2005), un total de 23 ítems. Entre ellos, se decide eliminar 20 y mantener 3 que responden a contenidos esenciales en la investigación. A continuación, se detallan las variables eliminadas y su carga respectiva.

Tabla 29

Ítems eliminados de la versión AFE

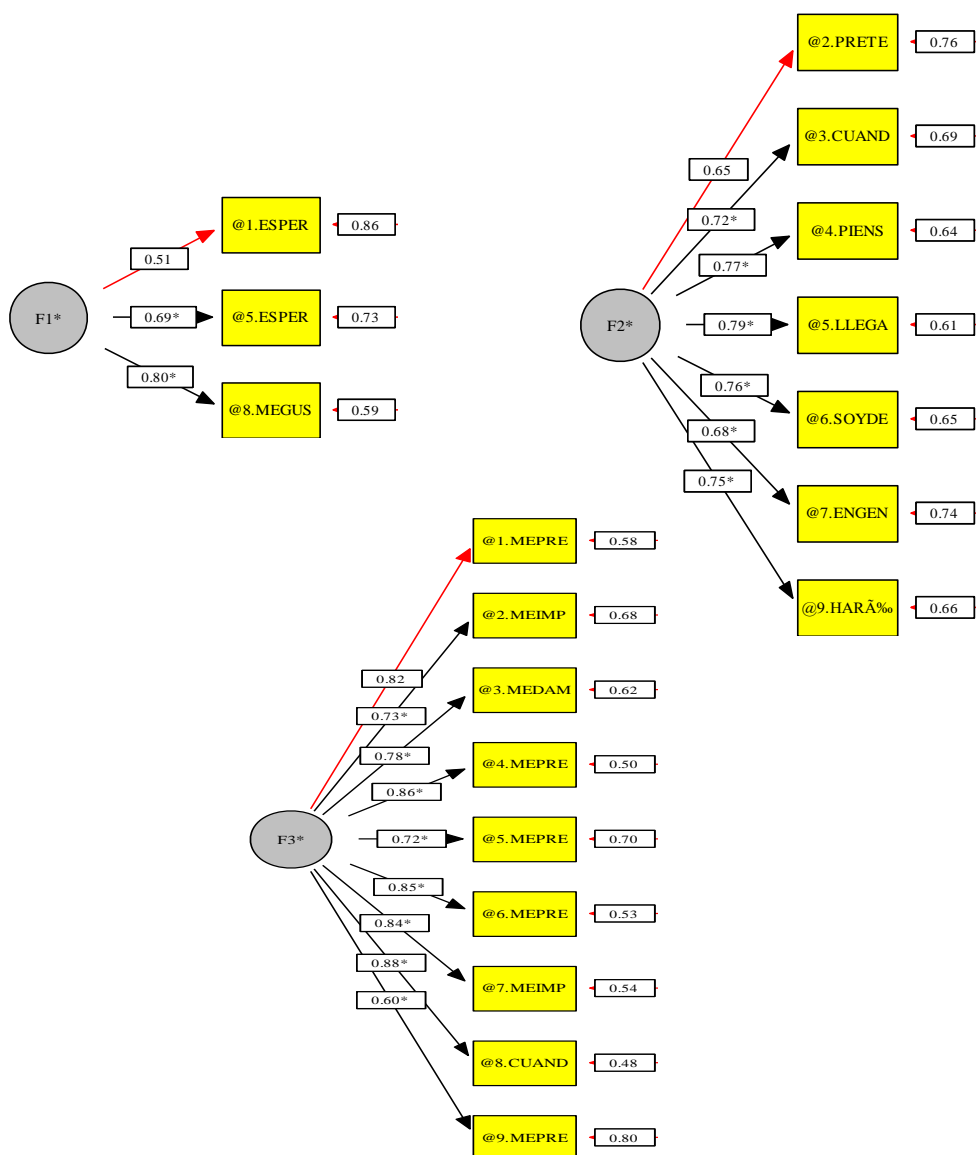
Predisposición al liderazgo (factor 3 FE)	V2	.019
	V3	.046
	V5	.202
	V6	.293
Relevancia del rol del trabajo (factor 3 AFE)	V8	.207
	V15	.244
Percepción del rol de género – mujeres (factor 1 AFE)	V27	.241
	V36	.225
	V38	.015
	V39	.208
	V41	.252
	V42	.254
Percepción del rol de género – hombres (factor 4 AFE)	V46	.313
	V55	.182
	V57	.033
	V58	.265
	V60	.160
	V61	.282

Fuente: Elaboración propia.

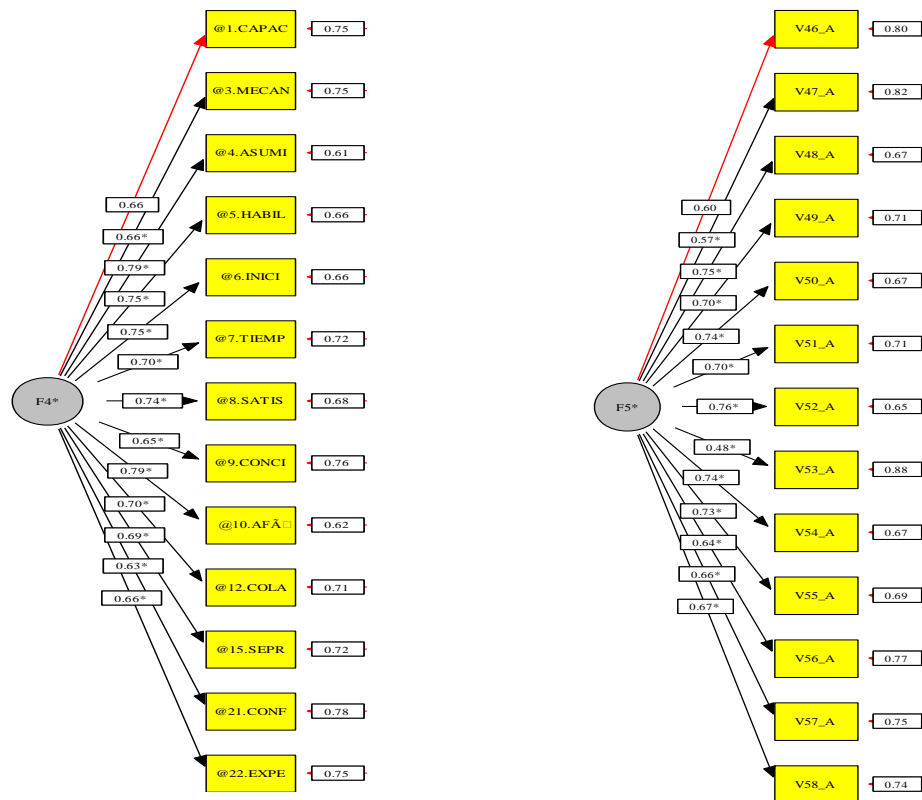
Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

En base a estos resultados, se realiza el análisis ajustando los factores a 5, utilizando como método de estimación mínimos cuadrados robustos obteniendo los resultados que se muestran a continuación (Figura 18).

Figura 18. Modelo formado por 5 factores resultado del Análisis factorial Confirmatorio (AFC)



Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario



Fuente: Elaboración propia.

Para valorar la bondad del ajuste del modelo expuesto hemos tenido en cuenta diferentes índices: χ^2 , NFI (Normed Fit Index), NNFI (Non-Normed Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) y RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) (Freiberg, Stover, de la Iglesia y Fernández, 2013; Byrne, 2005).

Tabla 30

Índices de ajuste del modelo

Índices	χ^2	NFI	NNFI	CFI	IFI	RMSEA
Valor	65119.760	.916	.926	.930	.930	.068
	(gl. 990)					

Fuente: Elaboración propia.

El conjunto de índices arrojado en el análisis aporta valores aceptables (χ^2 con una probabilidad de 0.000, valores inferiores o próximos a .06 en el caso de RMSEA y aproximados a .95 en el caso de NFI, NNFI, CFI e IFI) (Byrne, 2005; Arias, 2008), lo que permiten confirmar el modelo de factores propuesto y garantizar, con él, la validez de constructo del instrumento.

8. Procedimientos en el análisis de los datos

Una vez recogida la información a través de la aplicación del instrumento, hemos procedido a su tratamiento y análisis mediante los programas estadísticos SPSS 23, Factor Analysis (10.5.02) y EQS (versión 6.2). Para ello, en primer lugar, la información ha sido vaciada en una matriz de datos compuesta por las distintas variables dependientes e independientes consideradas en el estudio. A continuación, hemos llevado a cabo los siguientes análisis con la intención de dar respuesta a los objetivos planteados:

- En primer lugar, hemos realizado un análisis descriptivo univariante de cada dimensión y de cada una de las variables dependientes que componían el cuestionario, a través estadísticos de medida central (media) y de medida de dispersión (desviación típica).
- Seguidamente, hemos desarrollado análisis de tipo bivariante, concretamente análisis de varianza que han permitido determinar si existe relación entre las dimensiones del cuestionario y las variables independientes (Rubio y Berlanga, 2012): titulación, curso, vía de acceso a la Universidad, promedio de notas en el expediente académico de los estudios actuales, edad, sexo, modo de vida, nivel de estudios de la madre, situación laboral de la madre, nivel de estudios del padre y situación laboral del padre. Para ello, hemos utilizado las

pruebas *U de Mann Whitney* y *K de Kruskal-Wallis*. La elección de estas pruebas para la realización de los análisis de varianza se debe a que la escala de respuesta de las variables dependientes es de carácter ordinal y los datos no siguen una distribución normal, ya que la prueba de Kolmogorov-Smirnov dio como resultado $p=0.000$, es decir, que no reúnen el supuesto de normalidad que exige la elección de pruebas de tipo paramétrico. Por ello, hemos preferido la utilización de estadísticos robustos a este supuesto. Por último, conviene señalar que los análisis mencionados anteriormente se han realizado, en un primer lugar, considerando la muestra en su totalidad y, en un segundo lugar, diferenciando entre las mujeres y los hombres de esta investigación.

- Además, para comprobar la covariación entre dos variables dependientes, hemos utilizado el coeficiente de correlación de Spearman, nuevamente debido a que las variables analizadas son ordinales (Amón, 2003).
- En el proceso de validación del instrumento, hemos utilizado el estadístico Alpha de Cronbach para el análisis de su consistencia interna y análisis factoriales de tipo exploratorio (con mínimos cuadrados no ponderados como método de extracción y rotación oblim ponderada) y confirmatorio (con mínimos cuadrados robustos) para garantizar la validez de constructo.
- Para la determinación de modelos predictivos hemos optado por realizar regresiones lineales, ya que este tipo de análisis nos permite explorar y cuantificar la relación entre variables dependientes o criterio y una o más variables independientes o predictoras (Pardo y Ruiz, 2002).

PARTE IV

RESULTADOS DE LA

INVESTIGACIÓN

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

En este capítulo mostraremos los resultados de las distintas variables del cuestionario cuya referencia común radica en los roles y estereotipos de género que percibe el alumnado universitario y que pueden funcionar como barreras para su desarrollo académico y profesional. Dichos resultados los hemos obtenido a través de los análisis estadísticos efectuados a las diferentes variables objeto de estudio que se encuentran agrupadas en las dimensiones: “Predisposición al liderazgo”, “Relevancia del Rol del Trabajo”, “Miedo a la evaluación negativa”, “Percepción del Rol de Género en las mujeres” y “Percepción del Rol de Género en los hombres”. Cada una de estas dimensiones corresponde a un epígrafe de este capítulo, con la añadidura de un apartado de relación entre dimensiones.

En los cinco primeros apartados mostramos, en primer lugar, un análisis estadístico de carácter descriptivo (medias y desviaciones típicas) de las variables de cada una de las dimensiones, tanto de manera general como considerando por separado a hombres y mujeres, seguido de diferentes estudios de carácter inferencial (*U de Mann Whitney* y *K de Kruskal-Wallis*). A continuación, presentamos un epígrafe donde recogemos las distintas correlaciones entre las dimensiones de nuestro estudio, mostrando la existencia o no de relación entre las variables estudiadas. Por último, abordamos el establecimiento de modelos predictivos entre las diferentes dimensiones del cuestionario a través de la realización de regresiones lineales.

1. Predisposición al liderazgo

En esta dimensión, agrupamos 3 ítems que hacen alusión a las percepciones del alumnado respecto a sus expectativas en el campo profesional.

Tabla 31

Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems correspondientes a la dimensión 1 Predisposición al liderazgo

	N	Media	s
1. Espero convertirme en un/a líder en mi campo profesional	1044	3.98	.904
2. Espero ascender dentro de la organización o empresa donde trabajaré	1044	4.33	.817
3. Me gustaría ser una pieza clave en la organización o empresa donde trabaje	1044	4.28	.797

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión Predisposición al liderazgo. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=Totalmente en desacuerdo, 2 Parcialmente en desacuerdo, 3=Indiferente, 4 Parcialmente de acuerdo y 5=Totalmente de acuerdo.

Fuente: Elaboración propia.

El alumnado participante muestra, en general, una postura de indiferencia, aunque muy próxima a parcialmente de acuerdo ($\mu = 3.98$; $\sigma = .904$) en cuanto a convertirse en un líder en su campo profesional, mientras que su posición respecto a ascender ($\mu = 4.33$; $\sigma = .817$) y ser una pieza clave dentro de la empresa donde trabaje ($\mu = 4.28$; $\sigma = .797$) es de parcialmente de acuerdo. Por tanto, los resultados obtenidos en esta dimensión nos muestran que el alumnado se posiciona parcialmente de acuerdo en cuanto a la predisposición al liderazgo ($\mu = 4.20$; $\sigma = .632$).

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Respecto a los resultados, considerando a los hombres por una parte y a las mujeres por otra, podemos observar cómo, en el primer caso, muestran una postura de indiferencia, muy cercana a parcialmente de acuerdo ($\mu = 3.95$; $\sigma = .921$), en cuanto a convertirse en un líder en su campo profesional, mientras que su posición respecto a ascender ($\mu = 4.30$; $\sigma = .788$) y ser una pieza clave dentro de la empresa donde trabaje ($\mu = 4.22$; $\sigma = .790$) es de parcialmente de acuerdo. En cuanto a las mujeres, los análisis muestran igualmente una postura de indiferencia, próxima a parcialmente de acuerdo ($\mu = 3.98$; $\sigma = .901$) en cuanto a convertirse en una líder en su campo profesional, mientras que su posición respecto a ascender ($\mu = 4.34$; $\sigma = .824$) y ser una pieza clave dentro de la empresa donde trabaje ($\mu = 4.30$; $\sigma = .798$) es de parcialmente de acuerdo. Es destacable que en los tres ítems las puntuaciones medias han sido más elevadas en el caso de las mujeres, si bien, la diferencia no adquiere carácter significativo, como muestra la prueba *U de Mann Whitney* para muestras independientes, dónde se señaló que no existían diferencias estadísticamente significativas en función del sexo de los estudiantes [$U = 80655.500$, (202, 842), $Z = -1.156$, $p > .05$].

Tabla 32

Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems correspondientes a la dimensión 1 Predisposición al liderazgo en función del sexo

Estadísticos descriptivos				
Sexo		N	Media	Desviación estándar
Hombre	1. Espero convertirme en un/a líder en mi campo profesional	202	3.955	.9213
	2. Espero ascender dentro de la organización o empresa donde trabajaré	202	4.307	.7885
	3. Me gustaría ser una pieza clave en la organización o empresa donde trabaje	202	4.228	.7903
Mujer	1. Espero convertirme en un/a líder en mi	842	3.987	.9011

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

campo profesional				
	2. Espero ascender dentro de la organización o empresa donde trabajaré	842	4.341	.8241
	3. Me gustaría ser una pieza clave en la organización o empresa donde trabaje	842	4.304	.7985

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión Predisposición al liderazgo. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=Totalmente en desacuerdo, 2 Parcialmente en desacuerdo, 3=Indiferente, 4 Parcialmente de acuerdo y 5=Totalmente de acuerdo. Fuente: Elaboración propia.

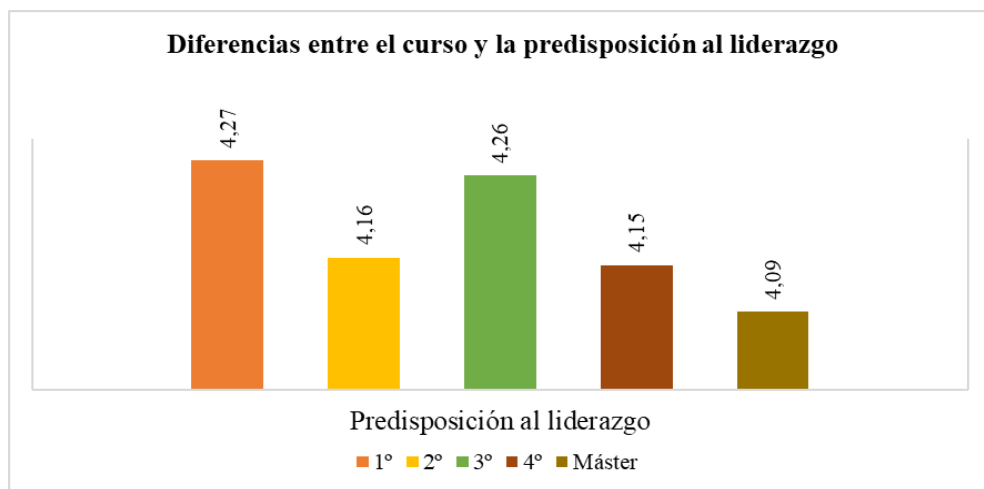
Por otra parte, para determinar la relación de la titulación, curso, vía de acceso a la Universidad, promedio de notas en el expediente académico de los estudios actuales, edad, sexo, modo de vida, nivel de estudios de la madre, situación laboral de la madre, nivel de estudios del padre y situación laboral del padre con las percepciones del alumnado, hemos realizado comparaciones múltiples de media a través de análisis *K de Kruskal-Wallis*.

Los resultados obtenidos mostraron que no había diferencias estadísticamente significativas entre la titulación y la predisposición al liderazgo de manera general [X^2 (4, N=1044) = 6,888, p=.142]. Considerando la misma prueba con hombres y mujeres de forma separada, los resultados fueron idénticos, es decir, no arrojaron ninguna diferencia significativa [X^2 (4, N=202) = 4,998, p=.288]; [X^2 (4, N=842) = 8,752, p=.068];

En cuanto al curso, los análisis mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre este y la predisposición al liderazgo [X^2 (4, N=1044) = 12,399, p=.015]. El rango promedio en la predisposición al liderazgo era mayor en el primer y en el tercer curso de las titulaciones de grado y disminuía en segundo y cuarto curso de las mismas, encontrándose el valor más bajo en las titulaciones de máster. Paradójicamente, aunque todos los valores promedio se sitúan por encima de 4 (parcialmente de acuerdo), los resultados evidencian cierta tendencia descendente a medida

que se avanza en la trayectoria académica. Es decir, cuánto más elevada es la formación, menos predisposición al liderazgo se observa.

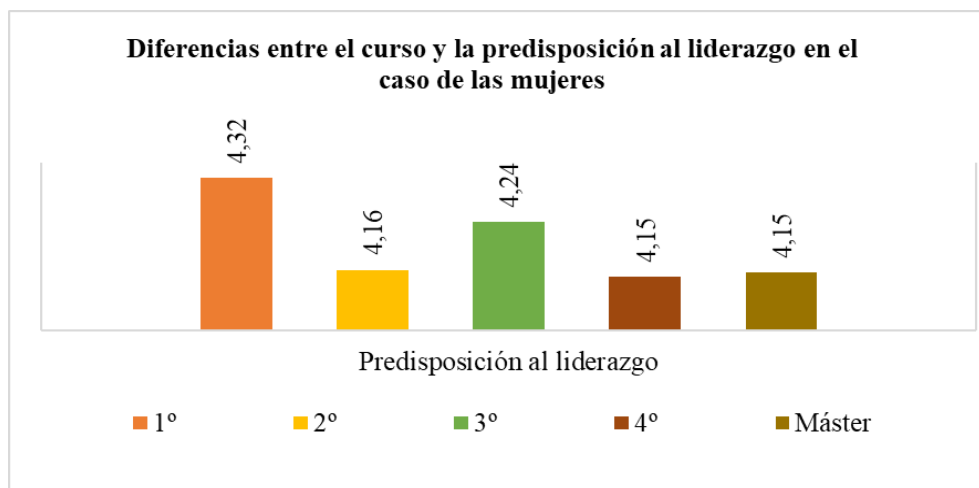
Figura 19. Diferencias entre el curso y la predisposición al liderazgo



Fuente: Elaboración propia.

Estas diferencias halladas de manera general también se observan en el caso de las mujeres (considerando hombres y mujeres separadamente), [$X^2(4, N=842) = 11,521, p=.021$], donde el rango promedio en la predisposición al liderazgo era mayor en el primer y en el tercer curso de las titulaciones de grado y disminuía en segundo y las titulaciones de máster, encontrándose el valor más bajo en cuarto curso. Sin embargo, no ocurre lo mismo en la muestra de hombres, en la que el curso parece no afectar en cuanto a su predisposición al liderazgo.

Figura 20. Diferencias entre el curso y la predisposición al liderazgo en el caso de las mujeres



Fuente: Elaboración propia.

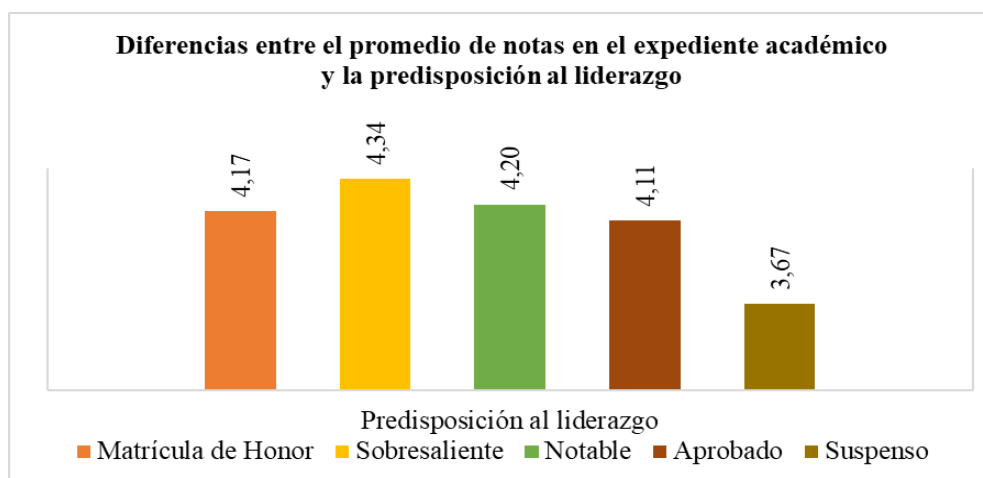
Por otra parte, haciendo referencia a las menciones del alumnado que pertenece al cuarto curso de la titulación del Grado en Educación Primaria y su relación con la predisposición al liderazgo, la prueba señaló que no existían diferencias estadísticamente significativas [$X^2(5, N=1044) = 4,716, p=.452$]. En este sentido, considerando la misma prueba con hombres y mujeres de forma separada, los resultados fueron idénticos, es decir, no arrojaron ninguna diferencia significativa [$X^2(4, N=20) = 2,707, p=.608$]; [$X^2(5, N=138) = 4,195, p=.522$].

Centrándonos, a continuación, en la vía de acceso a la Universidad, la prueba señaló que no existían diferencias estadísticamente significativas, ni de manera general [$X^2(4, N=1044) = 7,932, p=.094$], ni tomando por separado a hombres y mujeres [$X^2(4, N=202) = 3,826, p=.430$]; [$X^2(4, N=842) = 8,388, p=.078$].

Respecto al promedio de calificaciones en el expediente académico de los estudios que actualmente está cursando el alumnado y la

predisposición al liderazgo, la prueba indicó que existían diferencias estadísticamente significativas [$X^2(4, N=1044) = 10,713, p=.030$]. En este sentido, el rango promedio en la predisposición al liderazgo era mayor en el alumnado cuya nota media era de sobresaliente y más bajo en el que la calificación media era de suspenso.

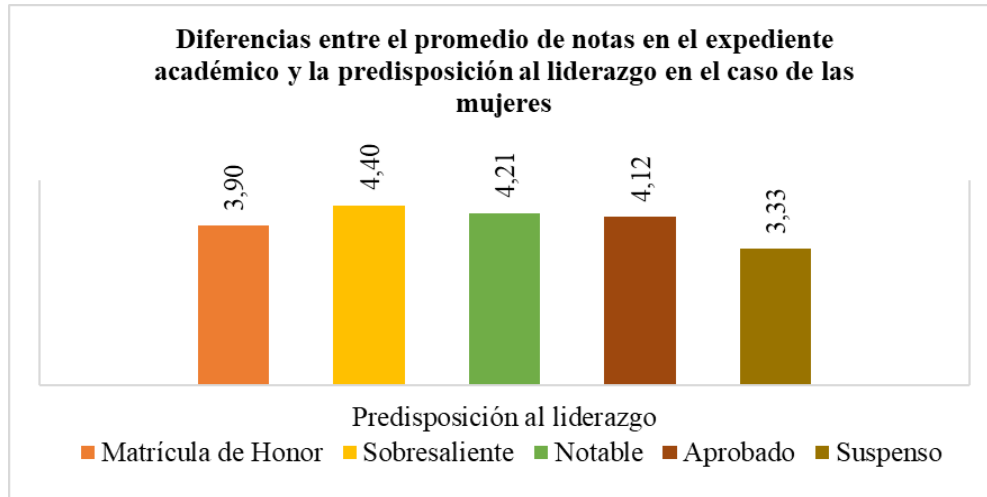
Figura 21. Diferencias entre las calificaciones promedio y la predisposición al liderazgo



Fuente: Elaboración propia.

Analizando por separado la muestra de hombres y de mujeres podemos observar cómo, en el segundo caso, los resultados arrojaron diferencias significativas entre el promedio de notas y la predisposición al liderazgo [$X^2(4, N=842) = 12,337, p=.015$]. El rango promedio en la predisposición al liderazgo era mayor en las alumnas cuya nota media era de sobresaliente y más bajo en el que la calificación media era de suspenso, mientras que la predisposición al liderazgo de los hombres no se vio modificada en función de sus notas

Figura 22. Diferencias entre las calificaciones promedio y la predisposición al liderazgo en el caso de las mujeres

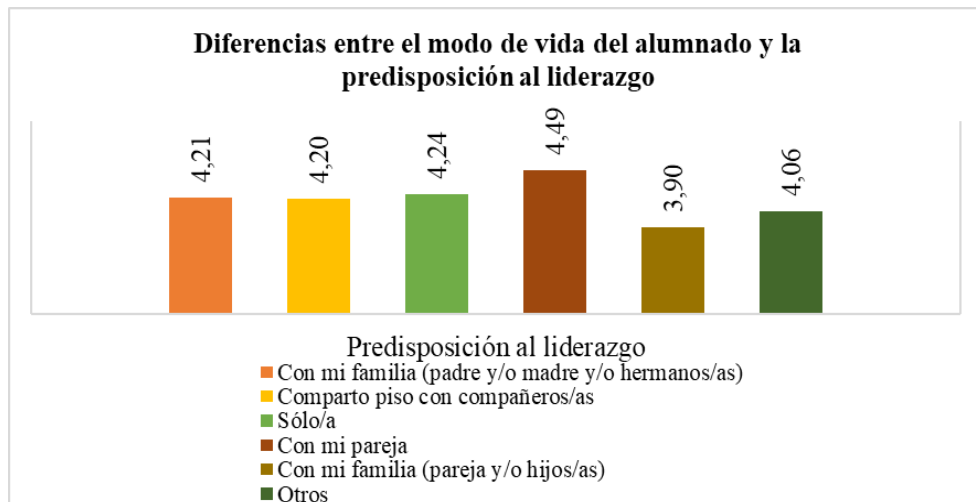


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la edad del alumnado objeto de estudio y la predisposición al liderazgo, la prueba indicó que no existían diferencias estadísticamente significativas [X^2 (4, N=1044) = 1,410, p=.703]. Al respecto, considerando la misma prueba con hombres y mujeres de forma separada, los resultados fueron idénticos, es decir, no arrojaron ninguna diferencia significativa [X^2 (3, N=202) = 1,772, p=.621]; [X^2 (3, N=842) = 1,197, p=.754].

También abordamos la existencia o no de diferencias respecto a la predisposición al liderazgo en función del modo de vida del alumnado, indicando la misma prueba que existían diferencias estadísticamente significativas [X^2 (5, N=1044) = 15,336, p=.009]. En este sentido, el rango promedio en la predisposición al liderazgo era mayor en el alumnado que vivía con su pareja y más bajo en el que, además de vivir con su pareja, convivía con sus hijos o hijas.

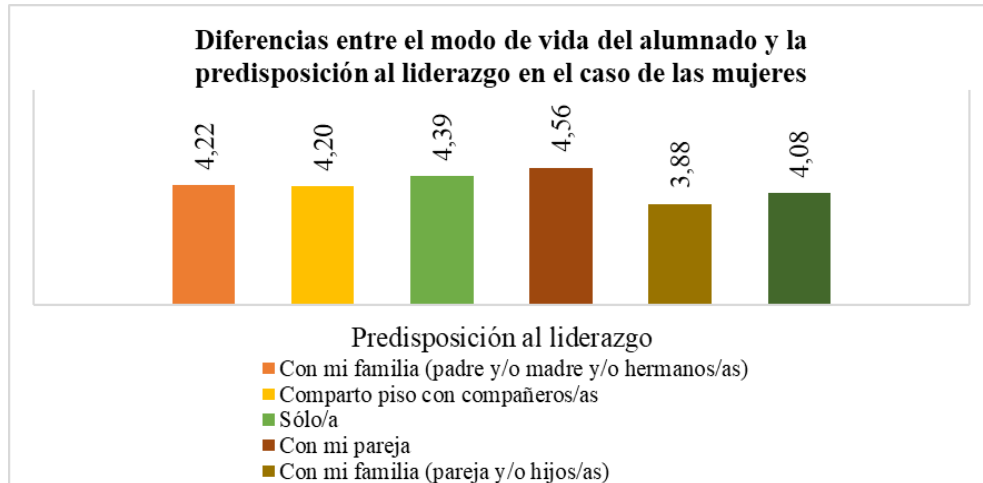
Figura 23. Diferencias entre el modo de vida y la predisposición al liderazgo



Fuente: Elaboración propia.

Analizando estos resultados considerando a los hombres, por una parte, y a las mujeres por otra, podemos observar cómo en los hombres no se aprecian resultados significativos, mientras que, en el segundo caso, los resultados arrojaron diferencias significativas entre el modo de vida de las alumnas y la predisposición al liderazgo [$X^2(5, N=842) = 16,360, p=.006$]. El rango promedio en la predisposición al liderazgo era mayor en las alumnas que vivían con su pareja y más bajo en el que estas vivían con su pareja e hijos/as.

Figura 24. Diferencias entre el modo de vida y la predisposición al liderazgo en el caso de las mujeres



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, haciendo referencia a la relación entre el nivel de estudios de la madre, así como a la situación laboral actual de la misma y la predisposición al liderazgo, la prueba señaló que no existían diferencias estadísticamente significativas en ambos casos [X^2 (3, N=1044) = 2,536, $p=.469$]; [X^2 (20, N=1044) = 23,381, $p=.270$]. En este sentido, considerando la misma prueba con hombres y mujeres de forma separada, los resultados tampoco arrojaron ninguna diferencia significativa en ningún caso [X^2 (3, N=202) = 2,512, $p=.473$]; [X^2 (3, N=842) = 1,328, $p=.722$]; [X^2 (4, N=202) = 5,479, $p=.242$]; [X^2 (4, N=842) = 2,871, $p=.580$].

Por último, considerando el nivel de estudios del padre, así como a la situación laboral actual del mismo y la predisposición al liderazgo, la prueba señaló que tampoco existían diferencias estadísticamente significativas en ambos casos, ni de manera general [X^2 (3, N=1044) = 1,922, $p=.589$]; [X^2 (24, N=1044) = 28,789, $p=.228$], ni tomando por separado a hombres y mujeres [X^2 (3, N=202) = 7,761, $p=.051$]; [X^2 (3, N=842) = 0,527, $p=.913$]; [X^2 (4, N=202) = 2,151, $p=.708$]; [X^2 (4, N=842) = 6,094, $p=.192$].

2. Relevancia del Rol del trabajo

En esta dimensión agrupamos 7 ítems que hacen alusión a las opiniones del alumnado respecto a la importancia que otorgan al trabajo, así como a la dedicación, esfuerzo y organización para la consecución de sus objetivos en el ámbito laboral.

Tabla 33

Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems correspondientes a la dimensión 2 Relevancia del Rol del trabajo.

	N	Media	s
1. Pretendo dedicar todo el tiempo y la energía necesaria para progresar en el mi campo profesional	1044	3.89	.887
2. Cuando se trata de conseguir mis objetivos soy una persona organizada	1044	4.22	.805
3. Pienso dedicar una parte significativa de mi tiempo a construir mi futuro profesional y desarrollar las capacidades necesarias para progresar	1044	4.33	.702
4. Llegar lo más lejos posible en mi vida profesional es para mí una motivación importante	1044	4.30	.791
5. Soy de las personas que trabajan muy duro para conseguir lo que me interesa	1044	4.28	.753
6. En general planifico con tiempo mis cosas. la carrera. el trabajo. para conseguir mis metas	1044	4.00	.913
7. Haré todo lo que esté en mis manos para progresar en mi carrera profesional	1044	4.43	.694

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión Rol del trabajo. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=Totalmente en desacuerdo, 2 Parcialmente en desacuerdo, 3=Indiferente, 4 Parcialmente de acuerdo y 5=Totalmente de acuerdo. Fuente: Elaboración propia.

El alumnado participante muestra una postura de indiferencia ($\mu = 3.89$; $\sigma = .887$) en cuanto a la dedicación que otorgan al tiempo y al esfuerzo para progresar en su campo profesional, mientras que su posición respecto a la manera de organizarse para la consecución de objetivos ($\mu = 4.22$; $\sigma = .805$), tiempo que dedican al desarrollo de capacidades para la construcción de su futuro ($\mu = 4.33$; $\sigma = .702$), consideración de progresar en la vida profesional como un aspecto motivador ($\mu = 4.30$; $\sigma = .791$), trabajar duro para la consecución de objetivos ($\mu = 4.28$; $\sigma = .753$), planificar la carrera, el trabajo y demás aspectos para conseguir sus metas ($\mu = 4.00$; $\sigma = .913$) y hacer todo lo que está en sus manos para progresar en su carrera profesional ($\mu = 4.43$; $\sigma = .694$) es de parcialmente de acuerdo. Por tanto, los resultados obtenidos en esta dimensión de manera general nos muestran que el alumnado manifiesta una opinión parcialmente de acuerdo en cuanto a la importancia que conceden al Rol del trabajo ($\mu = 4.21$; $\sigma = .574$).

Respecto a los resultados, considerando a los hombres por una parte y a las mujeres por otra, podemos observar cómo, en el primer caso, muestran una postura de indiferencia en cuanto a la dedicación que conceden al tiempo y al esfuerzo para progresar en su campo profesional ($\mu = 3.70$; $\sigma = .887$), a trabajar duro para la consecución de objetivos ($\mu = 3.99$; $\sigma = .880$), a planificar la carrera, el trabajo y demás aspectos para conseguir sus metas ($\mu = 3.73$; $\sigma = .995$). Mientras que su posición respecto a la manera de organizarse para la consecución de objetivos ($\mu = 4.00$; $\sigma = .834$), tiempo dedicado al desarrollo de capacidades para la construcción de su futuro ($\mu = 4.08$; $\sigma = .764$), consideración de progresar en la vida profesional como un aspecto motivador ($\mu = 4.06$; $\sigma = .900$) y hacer todo lo que está en sus manos para progresar en su carrera profesional ($\mu = 4.25$; $\sigma = .726$) es de parcialmente de acuerdo. Por tanto, los resultados obtenidos en esta dimensión nos muestran que, en el caso de los hombres, manifiestan una opinión mayoritariamente de indiferencia (aunque muy cercana a

parcialmente de acuerdo) en cuanto a la centralidad del Rol del trabajo ($\mu = 3.97$; $\sigma = .599$).

Haciendo referencia a las mujeres de este estudio, podemos observar cómo sus puntuaciones medias son, en general, más elevadas que en el caso de los hombres, situándose por encima o muy próximas al 4 en todos los ítems. Así, muestran una postura de indiferencia en cuanto al tiempo y esfuerzo dedicados para progresar en su campo profesional ($\mu = 3.93$; $\sigma = .881$), mientras que su posición respecto a la manera de organizarse para la consecución de objetivos ($\mu = 4.27$; $\sigma = .790$), dedicación al desarrollo de capacidades para la construcción de su futuro ($\mu = 4.39$; $\sigma = .673$), consideración de progresar en la vida profesional como un aspecto motivador ($\mu = 4.36$; $\sigma = .752$) trabajar duro para la consecución de objetivos ($\mu = 4.34$; $\sigma = .702$), planificar la carrera, el trabajo y demás aspectos para conseguir sus metas ($\mu = 4.06$; $\sigma = .881$) y hacer todo lo que está en sus manos para progresar en su carrera profesional ($\mu = 4.48$; $\sigma = .679$) es de parcialmente de acuerdo. Por tanto, los resultados obtenidos en esta dimensión nos muestran que, en el caso de las mujeres, manifiestan una opinión de parcialmente de acuerdo en cuanto a la importancia que otorgan al Rol del trabajo ($\mu = 4.26$; $\sigma = .553$).

Tabla 34

Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems correspondientes a la dimensión 2 Relevancia del Rol del trabajo, diferenciando entre hombres y mujeres.

Estadísticos descriptivos diferenciando entre hombres y mujeres				
Sexo		N	Media	Desviación estándar
Hombre	1. Pretendo dedicar todo el tiempo y la energía necesaria para progresar en el mi campo profesional	202	3.70	.887

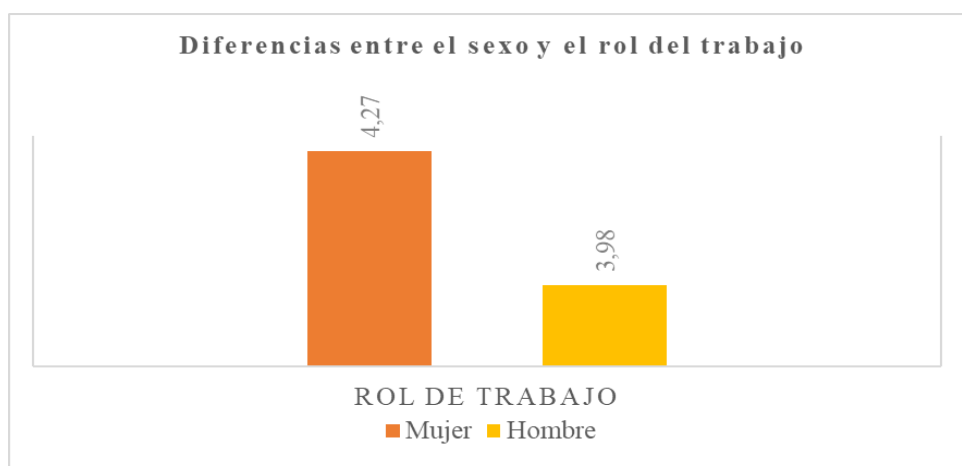
Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

	2. Cuando se trata de conseguir mis objetivos soy una persona organizada	202	4.00	.834
	3. Pienso dedicar una parte significativa de mi tiempo a construir mi futuro profesional y desarrollar las capacidades necesarias para progresar	202	4.08	.764
	4. Llegar lo más lejos posible en mi vida profesional es para mí una motivación importante	202	4.06	.900
	5. Soy de las personas que trabajan muy duro para conseguir lo que me interesa	202	3.99	.880
	6. En general planifico con tiempo mis cosas. la carrera. el trabajo. para conseguir mis metas	202	3.73	.995
	7. Haré todo lo que esté en mis manos para progresar en mi carrera profesional	202	4.25	.726
Mujer	1. Pretendo dedicar todo el tiempo y la energía necesaria para progresar en el mi campo profesional	842	3.93	.881
	2. Cuando se trata de conseguir mis objetivos soy una persona organizada	842	4.27	.790
	3. Pienso dedicar una parte significativa de mi tiempo a construir mi futuro profesional y desarrollar las capacidades necesarias para progresar	842	4.39	.673
	4. Llegar lo más lejos posible en mi vida profesional es para mí una motivación importante	842	4.36	.752
	5. Soy de las personas que trabajan muy duro para conseguir lo que me interesa	842	4.34	.702
	6. En general planifico con tiempo mis cosas. la carrera. el trabajo. para conseguir mis metas	842	4.06	.881
	7. Haré todo lo que esté en mis manos para progresar en mi carrera profesional	842	4.48	.679

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión Rol del trabajo. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=Totalmente en desacuerdo, 2 Parcialmente en desacuerdo, 3=Indiferente, 4 Parcialmente de acuerdo y 5=Totalmente de acuerdo. Fuente: Elaboración propia.

Estas diferencias observadas en las medias se corroboran al aplicar la prueba *U de Mann Whitney* para muestras independientes, que señaló que existían diferencias estadísticamente significativas en función del sexo de los estudiantes [$U = 60369.000$, (202, 842), $Z = -6.432$, $p < .01$]. En este sentido, las chicas presentaban unos rangos promedios superiores a los de los chicos.

Figura 25. Diferencias entre el sexo y la relevancia del rol del trabajo



Fuente: Elaboración propia.

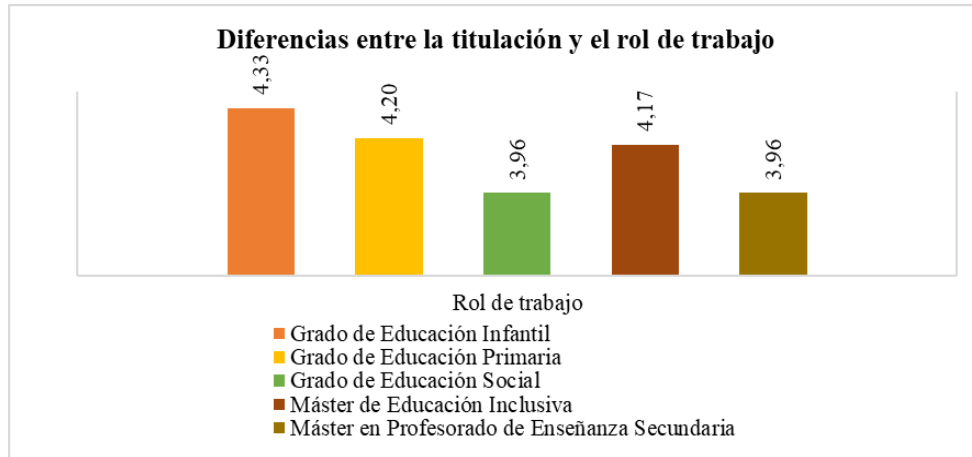
Por otra parte, como en la dimensión previa, para determinar la influencia de la titulación, curso, vía de acceso a la Universidad, promedio de notas en el expediente académico de los estudios actuales, edad, modo de vida, nivel de estudios de la madre, situación laboral de la madre, nivel de estudios del padre y situación laboral del padre sobre los resultados, hemos realizado comparaciones múltiples de media a través de análisis *K de Kruskal-Wallis*.

Los resultados obtenidos mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre la titulación y el Rol del trabajo [$X^2(4, N=1044) = 39,914$, $p=.000$]. El rango promedio en este era mayor en el alumnado del Grado de Educación Infantil y disminuía considerablemente

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

en los estudiantes pertenecientes al Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria y Grado en Educación Social, encontrándose en estos los valores más bajos.

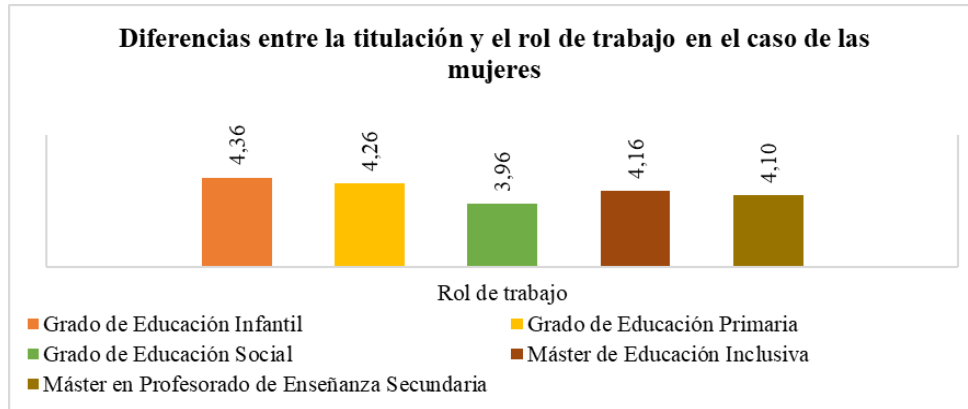
Figura 26. Diferencias entre la titulación y la relevancia del Rol del trabajo



Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, considerando la misma prueba con hombres y mujeres de forma separada, los resultados arrojaron diferencias significativas en el caso de las mujeres [$X^2(4, N=842) = 31,409, p=.000$]. El rango promedio en este caso también era mayor en las alumnas del Grado de Educación Infantil y disminuía considerablemente en las estudiantes pertenecientes al Grado en Educación Social, encontrándose en estos los valores más bajos. En el caso de los hombres, por su parte, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas que asocien la importancia que conceden al trabajo con la titulación que cursan.

Figura 27. Diferencias entre la titulación y la relevancia del Rol del trabajo en el caso de las mujeres



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al curso, los análisis mostraron que no existían diferencias estadísticamente significativas entre este y el Rol del trabajo [X^2 (4, N=1044) = 4,776, $p=.311$]. En este sentido, considerando la misma prueba con hombres y mujeres de forma separada, los resultados tampoco arrojaron diferencias significativas [X^2 (4, N=202) = 8,251, $p=.083$]; [X^2 (4, N=842) = 7,973, $p=.093$].

Por otra parte, haciendo referencia a las menciones del alumnado que pertenece al cuarto curso de la titulación del Grado en Educación Primaria y el Rol del trabajo, la prueba señaló que tampoco existían diferencias estadísticamente significativas [X^2 (5, N=1044) = 2,416, $p=.789$], ni de manera general ni separando las muestras de hombres y mujeres [X^2 (4, N=20) = 0,451, $p=.978$]; [X^2 (5, N=138) = 4,948, $p=.422$].

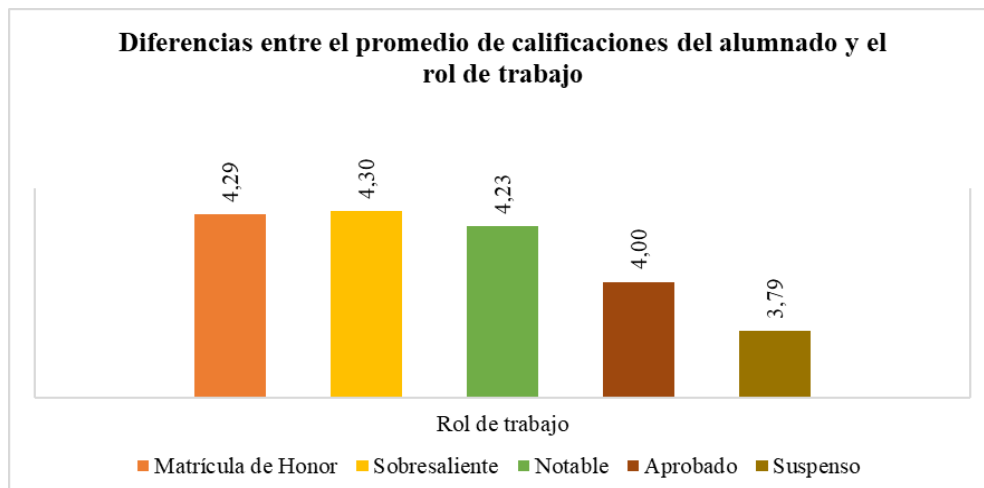
Centrándonos, a continuación, en la vía de acceso a la Universidad, la misma prueba señaló, al igual que en el caso anterior, que no existían diferencias estadísticamente significativas [X^2 (4, N=1044) = 7,270, $p=.122$]. Igualmente, considerando la misma prueba con hombres y mujeres de forma separada, los resultados fueron similares, es decir, no mostraron

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

diferencias significativas [$X^2(4, N=202) = 5,685, p=.224$]; [$X^2(4, N=842) = 4,898, p=.298$].

En resumen, estos resultados indican que ni el curso, ni la mención, ni la vía de acceso a la universidad parecen estar relacionados con la importancia que conceden al rol del trabajo los y las alumnas de la Facultad de Ciencias de la Educación. Sin embargo, respecto al promedio de calificaciones en el expediente académico de los estudios que actualmente está cursando el alumnado y el Rol del trabajo, la prueba indicó que existían diferencias estadísticamente significativas [$X^2(4, N=1044) = 19,082, p=.001$]. En este sentido, el rango promedio en el Rol del trabajo era mayor en el alumnado cuya nota media era de matrícula de honor o sobresaliente, y más bajo en el que la calificación media era de suspenso.

Figura 28. Diferencias entre el promedio de calificaciones del alumnado y la relevancia del Rol del trabajo



Fuente: Elaboración propia.

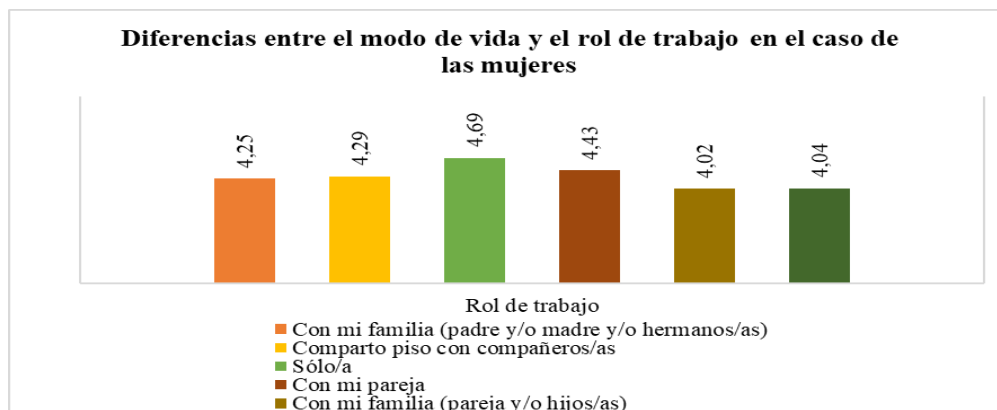
Estos resultados son trasferibles tanto a hombres como a mujeres, pues no se encuentran diferencias significativas considerando ambos

colectivos de forma separada [X^2 (4, N=266) = 5,214, p=.224]; [X^2 (4, N=842) = 7,203, p=.126].

En cuanto a la edad del alumnado objeto de estudio y el Rol del trabajo, la prueba indicó que no existían diferencias estadísticamente significativas [X^2 (3, N=1044) = 1,410, p=.188]. En este sentido, considerando la misma prueba con hombres y mujeres de forma separada, los resultados igualmente no mostraron diferencias significativas [X^2 (3, N=202) = 2,469, p=.481]; [X^2 (3, N=842) = 2,056, p=.561].

También, abordamos la existencia o no de diferencias respecto al modo de vida del alumnado y el Rol del trabajo, indicando la misma prueba que tampoco existían diferencias estadísticamente significativas [X^2 (5, N=1044) = 10,569, p=.061]. Sin embargo, diferenciando entre hombres y mujeres, los resultados, en el segundo caso, sí que mostraron diferencias significativas [X^2 (5, N=842) = 12,345, p=.030]. En este sentido, el rango promedio en el Rol del trabajo era mayor en las mujeres que vivían solas y más bajo en las que lo hacían con su pareja e hijos, así como con otros familiares.

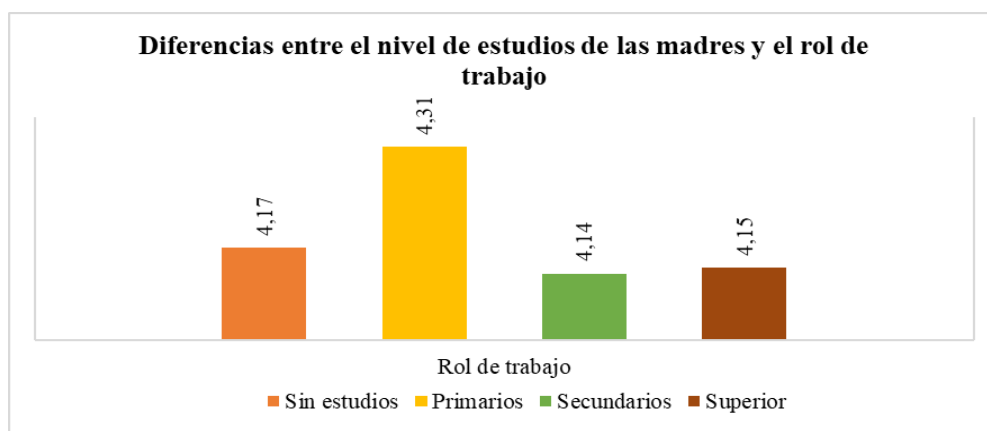
Figura 29. Diferencias entre el modo de vida y la relevancia del Rol del trabajo en el caso de las mujeres



Fuente: Elaboración propia.

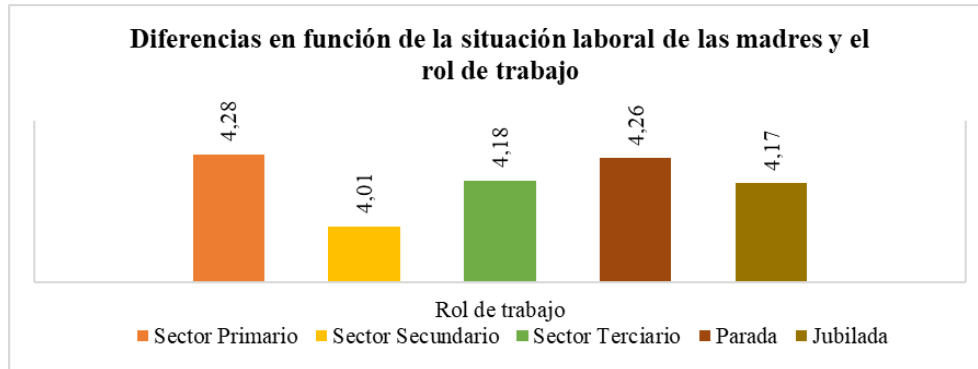
Por otro lado, haciendo referencia al nivel de estudios de la madre, así como a la situación laboral actual de la misma y su relación con el Rol del trabajo, la prueba señaló que existían diferencias estadísticamente significativas en ambos casos [X^2 (3, N=1044) = 17,954, p=.000] y [X^2 (20, N=1044) = 33,479, p=.030]. En primer lugar, el rango promedio en el Rol del trabajo era mayor en el alumnado cuyas madres presentaban estudios primarios, así como las que no poseían ningunos estudios; y más bajo en aquel cuyas madres tenían estudios secundarios o superiores. En el segundo caso, el rango promedio en el Rol del trabajo era mayor en aquellas madres cuya profesión se basaba en la agricultura, entre otras; y más bajo en aquellas que se dedicaban a la función pública, entre otras.

Figura 30. Diferencias en función del nivel de estudios de las madres del alumnado y la relevancia del Rol del trabajo



Fuente: Elaboración propia.

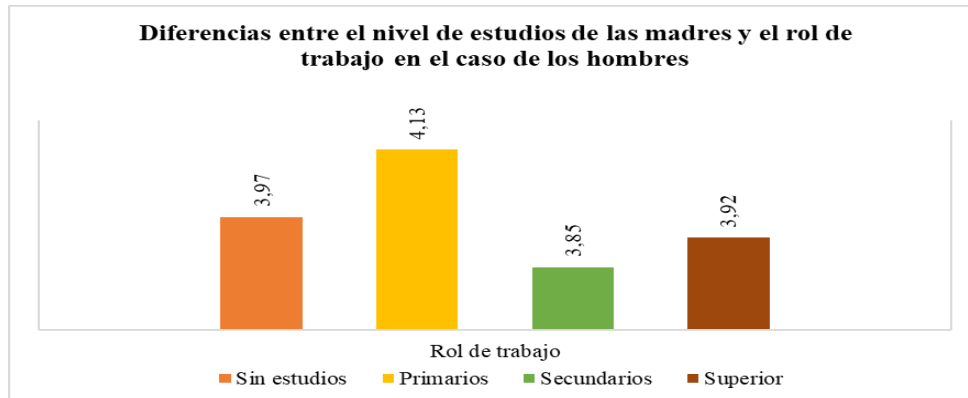
Figura 31. Diferencias en función de la situación laboral de las madres del alumnado y la relevancia del Rol del trabajo



Fuente: Elaboración propia.

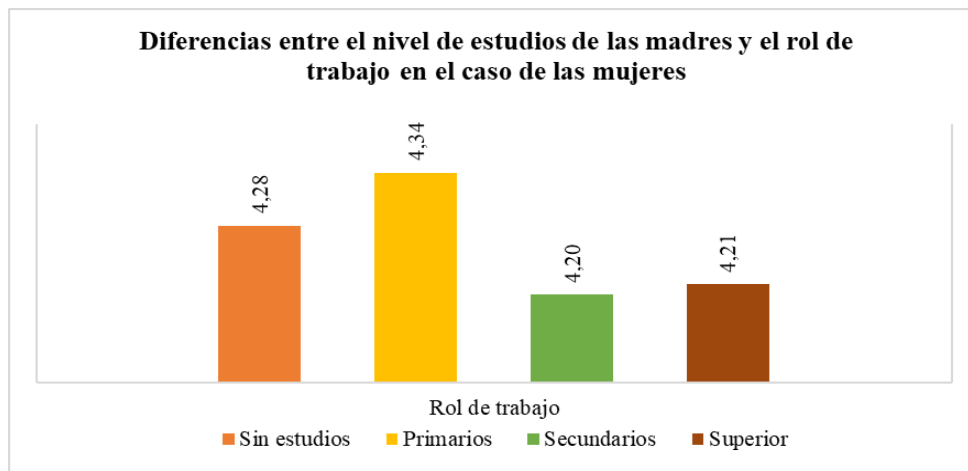
Considerando la misma prueba diferenciando entre hombres y mujeres, teniendo en cuenta el nivel de estudios de la madre, los resultados mostraron diferencias significativas en ambas muestras [$X^2(3, N=202) = 7,940, p=.047$]; [$X^2(3, N=842) = 10,944, p=.012$]. El rango promedio en la relevancia del Rol del trabajo en los hombres era mayor en aquellos cuyas madres presentaban estudios primarios y más bajo en aquellos cuyas madres poseían estudios secundarios. Igualmente, el rango promedio en el Rol del trabajo en las mujeres era mayor en aquellas cuyas madres presentaban estudios primarios y más bajo en las que las madres tenían estudios secundarios.

Figura 32. Diferencias en función del nivel de estudios de las madres del alumnado y la relevancia del Rol del trabajo en el caso de los hombres



Fuente: Elaboración propia.

Figura 33. Diferencias en función del nivel de estudios de las madres del alumnado y la relevancia del Rol del trabajo en el caso de las mujeres

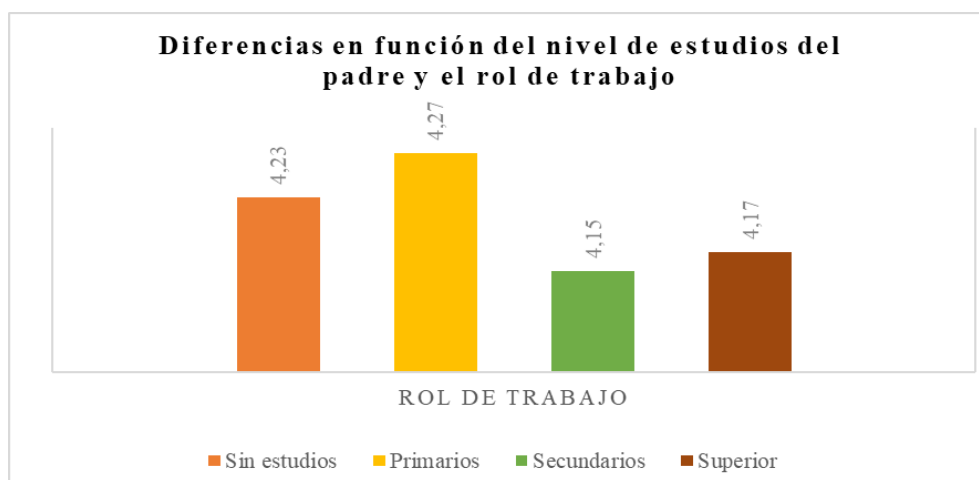


Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la situación laboral de las madres del alumnado parece no mantener relación con la relevancia que se otorga al Rol del trabajo ni en los hombres, ni en las mujeres, pues los resultados no mostraron diferencias significativas en ningún caso [X^2 (4, N=202) = 1,570, p=.814]; [X^2 (4, N=842) = 5,965, p=.202].

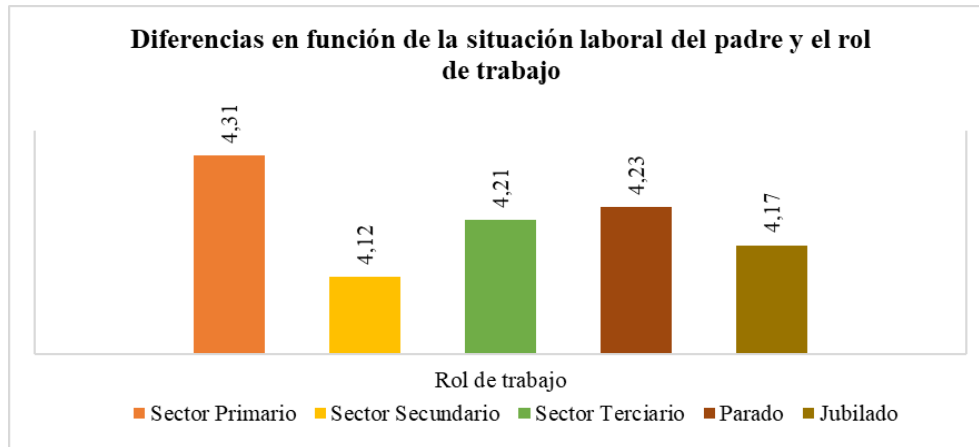
Por último, analizando la asociación entre el nivel de estudios del padre, así como a la situación laboral actual del mismo y la importancia que dan al Rol del trabajo, la prueba señaló que también existían diferencias estadísticamente significativas en ambos casos [X^2 (3, N=1044) = 10,158, $p=.017$] y [X^2 (20, N=1044) = 33,479, $p=.030$]. En este sentido, el rango promedio en el Rol del trabajo era mayor en el alumnado cuyos padres no presentaba ningún tipo de estudios, así como estudios primarios; y más bajo en aquel cuyos padres tenían estudios secundarios o superiores. Por otra parte, el rango promedio era mayor en el alumnado cuyos padres desempeñaban su labor profesional en el sector primario, y más bajo en el caso del sector secundario.

Figura 34. Diferencias en función del nivel de estudios de los padres del alumnado y la relevancia del Rol del trabajo



Fuente: Elaboración propia.

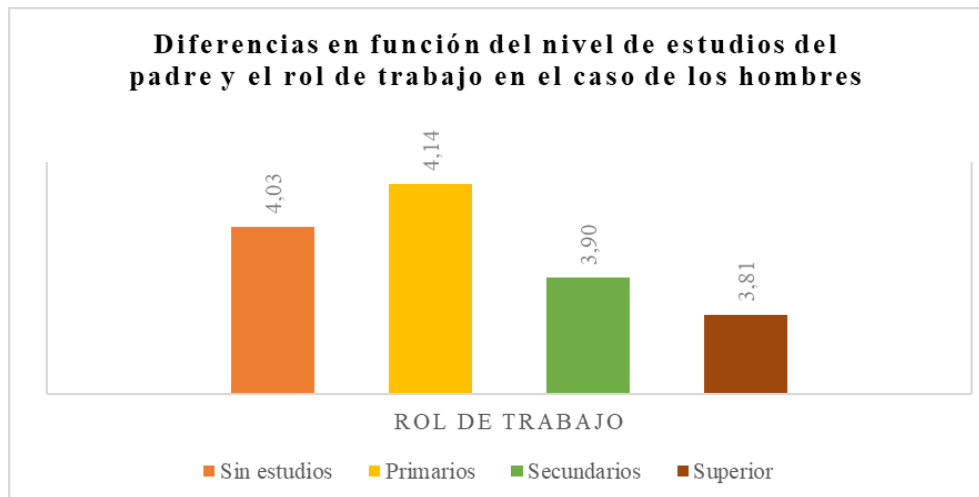
Figura 35. Diferencias en función de la situación laboral de los padres del alumnado y la relevancia del Rol del trabajo



Fuente: Elaboración propia.

Estudiando las puntuaciones de hombres y mujeres de forma separada, en cuanto al nivel de estudios del padre, los resultados mostraron diferencias significativas sólo en el caso de los chicos [$X^2(3, N=202) = 11,080, p=.011$]. El rango promedio en el Rol del trabajo en los hombres era mayor en aquellos cuyos padres presentaban estudios primarios y más bajo en los que los padres tenían estudios universitarios.

Figura 36. Diferencias en función de la situación laboral de los padres del alumnado y la relevancia del Rol del trabajo en el caso de los hombres



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la situación laboral actual del padre del alumnado objeto de estudio y el Rol del trabajo, la prueba señaló que no existían diferencias estadísticamente significativas, ni en la muestra de mujeres ni en la de hombres [$X^2(4, N=202) = 6,392, p=.172$]; [$X^2(4, N=842) = 2,127, p=.712$].

3. Miedo a la evaluación negativa

En esta dimensión agrupamos 9 ítems que hacen alusión a las percepciones del alumnado respecto a la preocupación por la imagen que las personas de su entorno tienen sobre ellos mismos y ellas mismas.

Tabla 35

Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems correspondientes a la dimensión 3 Miedo a la evaluación negativa

	N	Media	s
1. Me preocupa lo que la gente piensa de mí	1044	3.13	1.083
2. Me importa que la gente se forme una impresión desfavorable de mí	1044	3.31	1.113
3. Me da miedo que la gente note mis defectos	1044	2.68	1.164
4. Me preocupa la impresión que estoy causando en alguien	1044	3.21	1.064
5. Me preocupa que otros no estén de acuerdo con mi manera de actuar	1044	2.69	1.045
6. Me preocupa que la gente encuentre faltas (o errores) en mí	1044	2.67	1.110
7. Me importa las opiniones que otras personas se formen de mí	1044	3.03	1.076
8. Cuando estoy hablando con alguien, me preocupa lo que pueda estar pensando de mí	1044	2.81	1.093
9. Me preocupa decir o hacer cosas equivocadas	1044	3.20	1.126

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión Miedo a la evaluación negativa. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=Totalmente en desacuerdo, 2 Parcialmente en desacuerdo, 3=Indiferente, 4 Parcialmente de acuerdo y 5=Totalmente de acuerdo.

Fuente: Elaboración propia.

El alumnado participante muestra una postura de indiferencia en cuanto a la preocupación acerca de lo que la gente piensa sobre sí mismo ($\mu = 3.13$; $\sigma = 1.083$), la importancia que dan a la impresión de la gente sobre sí mismo ($\mu = 3.31$; $\sigma = 1.113$), la impresión que causa sobre el resto de personas ($\mu = 3.31$; $\sigma = 1.064$), la importancia de las opiniones de otras personas sobre sí mismo ($\mu = 3.03$; $\sigma = 1.076$) y la preocupación por decir o

hacer cosas equivocadas ($\mu = 3.20$; $\sigma = 1.126$). Sin embargo, su posición respecto al miedo a que la gente note sus defectos ($\mu = 2.68$; $\sigma = 1.164$), la preocupación de que el resto de personas no les guste su forma de actuar ($\mu = 2.69$; $\sigma = 1.045$), o encuentre falta o errores en sí mismo ($\mu = 2.67$; $\sigma = 1.083$), así como la forma de pensar de las personas cuando él se encuentra hablando con las mismas ($\mu = 2.81$; $\sigma = 1.093$) es de parcialmente en desacuerdo. Por tanto, los resultados obtenidos en esta dimensión nos muestran que el alumnado se posiciona, en general, parcialmente en desacuerdo en cuanto al Miedo a la evaluación negativa ($\mu = 2.97$; $\sigma = .856$).

Si centramos la atención en los resultados diferenciando entre hombres y mujeres podemos observar cómo, en el caso de los hombres, muestran una postura de parcialmente en desacuerdo en cuanto a la preocupación de lo que la gente piensa sobre él ($\mu = 2.91$; $\sigma = 1.146$), el miedo a que la gente note sus defectos ($\mu = 2.52$; $\sigma = 1.189$), la preocupación de que el resto de personas no les guste su forma de actuar ($\mu = 2.64$; $\sigma = 1.065$) o encuentre falta o errores en él ($\mu = 2.54$; $\sigma = 1.129$), la importancia de las opiniones de otras personas sobre él ($\mu = 2.92$; $\sigma = 1.085$) y la forma de pensar de las personas cuando él se encuentra hablando con las mismas ($\mu = 2.75$; $\sigma = 1.091$). Sin embargo, su posición respecto a la importancia de la impresión que la gente se forme sobre él mismo ($\mu = 3.18$; $\sigma = 1.180$), la impresión que causa sobre el resto de personas ($\mu = 3.21$; $\sigma = 1.079$) y la preocupación por decir o hacer cosas equivocadas ($\mu = 3.22$; $\sigma = 1.140$) es de indiferencia. Por tanto, los resultados obtenidos en esta dimensión nos muestran que los hombres manifiestan una opinión parcialmente en desacuerdo en cuanto al Miedo a la evaluación negativa ($\mu = 2.87$; $\sigma = .850$).

En cuanto a los resultados, considerando a las mujeres, podemos observar una postura de parcialmente en desacuerdo en cuanto al miedo a

que la gente note sus defectos ($\mu = 2.72$; $\sigma = 1.155$), la preocupación de que el resto de personas no les guste su forma de actuar ($\mu = 2,70$; $\sigma = 1.040$) o encuentre falta o errores en ella ($\mu = 2.71$; $\sigma = 1.103$) y la forma de pensar de las personas cuando ella se encuentra hablando con las mismas ($\mu = 2.82$; $\sigma = 1.094$). Sin embargo, su posición respecto a la preocupación de lo que la gente piensa sobre ella ($\mu = 3.18$; $\sigma = 1.061$), la importancia de que la gente se forme una impresión desfavorable sobre ella misma ($\mu = 3.34$; $\sigma = 1.095$), la preocupación por la impresión que causa sobre alguien ($\mu = 3.20$; $\sigma = 1.060$), la importancia de las opiniones de otras personas sobre ella ($\mu = 3.06$; $\sigma = 1.072$) y la preocupación por decir o hacer cosas equivocadas ($\mu = 3.20$; $\sigma = 1.123$) es de indiferencia. Por tanto, los resultados obtenidos en esta dimensión nos muestran, que las mujeres, manifiestan una opinión parcialmente en desacuerdo en cuanto al Miedo a la evaluación negativa ($\mu = 2.99$; $\sigma = .857$).

A la luz de estos resultados, observamos que las puntuaciones medias en las mujeres son ligeramente superiores a las manifestadas por los hombres, salvo en el ítem 9 (*me preocupa decir o hacer cosas equivocadas*), respecto a lo que los hombres se posicionan más de acuerdo que las mujeres. No obstante, esta distancia no llega a ser significativa, pues la prueba *U de Mann Whitney* para muestras independientes señaló que no existían diferencias estadísticamente significativas en función del sexo de los estudiantes [$U = 78313.000$, (202, 842), $Z = -1.750$, $p > .05$].

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Tabla 36

Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems correspondientes a la dimensión 3 Miedo a la evaluación negativa, considerando hombres y mujeres de manera diferenciada

Estadísticos descriptivos				
Sexo		N	Media	Desviación estándar
Hombre	1. Me preocupa lo que la gente piensa de mí	202	2.911	1.1469
	2. Me importa que la gente se forme una impresión desfavorable de mí	202	3.183	1.1807
	3. Me da miedo que la gente note mis defectos	202	2.520	1.1895
	4. Me preocupa la impresión que estoy causando en alguien	202	3.218	1.0799
	5. Me preocupa que otros no estén de acuerdo con mi manera de actuar	202	2.644	1.0658
	6. Me preocupa que la gente encuentre faltas (o errores) en mí	202	2.540	1.1290
	7. Me importa las opiniones que otras personas se formen de mí	202	2.921	1.0853
	8. Cuando estoy hablando con alguien. me preocupa lo que pueda estar pensando de mí	202	2.752	1.0919
	9. Me preocupa decir o hacer cosas equivocadas	202	3.228	1.1407
Mujer	1. Me preocupa lo que la gente piensa de mí	842	3.186	1.0616
	2. Me importa que la gente se forme una impresión desfavorable de mí	842	3.347	1.0952
	3. Me da miedo que la gente note mis defectos	842	2.722	1.1555
	4. Me preocupa la impresión que estoy causando en alguien	842	3.208	1.0609

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

5. Me preocupa que otros no estén de acuerdo con mi manera de actuar	842	2.702	1.0403
6. Me preocupa que la gente encuentre faltas (o errores) en mí	842	2.713	1.1037
7. Me importa las opiniones que otras personas se formen de mí	842	3.061	1.0728
8. Cuando estoy hablando con alguien. me preocupa lo que pueda estar pensando de mí	842	2.829	1.0945
9. Me preocupa decir o hacer cosas equivocadas	842	3.202	1.1236

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión Miedo a la evaluación negativa. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=Totalmente en desacuerdo, 2 Parcialmente en desacuerdo, 3=Indiferente, 4 Parcialmente de acuerdo y 5=Totalmente de acuerdo.

Fuente: Elaboración propia.

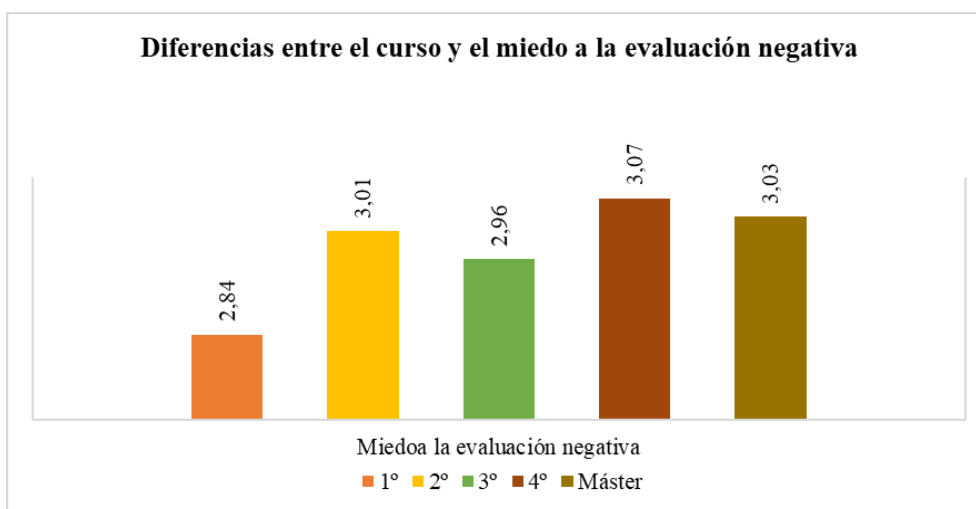
Al igual que en dimensiones previas, hemos analizado la relación que guarda la titulación, curso, vía de acceso a la Universidad, promedio de notas en el expediente académico de los estudios actuales, edad, modo de vida, nivel de estudios de la madre, situación laboral de la madre, nivel de estudios del padre y situación laboral del padre con las percepciones del alumnado mediante comparaciones múltiples de media a través de análisis *K de Kruskal-Wallis*.

Los resultados obtenidos mostraron que no había diferencias estadísticamente significativas entre la titulación y el Miedo a la evaluación negativa, ni en el total del alumnado [$X^2(4, N=1044) = 4,944, p=.293$], ni diferenciando entre hombres y mujeres [$X^2(4, N=202) = 6,668, p=.155$]; [$X^2(4, N=842) = 3,570, p=.467$].

En cuanto al curso, los análisis evidenciaron que existían diferencias estadísticamente significativas entre este y el Miedo a la evaluación negativa de los y las estudiantes [$X^2(4, N=1044) = 9,855, p=.043$]. El rango

promedio era mayor en el alumnado del 4º curso de Grado y en el Máster, encontrándose el valor más bajo en los y las estudiantes pertenecientes al 1º curso de las titulaciones de Grado, lo que refleja una ligera tendencia hacia el aumento del Miedo a la evaluación negativa en los cursos más avanzados de la formación.

Figura 37. Diferencias entre el curso y el miedo a la evaluación negativa



Fuente: Elaboración propia.

No obstante, considerando la misma prueba con hombres y mujeres de forma separada, los análisis no mostraron diferencias significativas en ningún caso [X^2 (4, N=202) = 4,861, $p=.302$]; [X^2 (4, N=842) = 6,441, $p=.169$].

Por otra parte, haciendo referencia a las menciones en las que se encuentra matriculado el alumnado que pertenece al cuarto curso de la titulación del Grado en Educación Primaria y su relación con el Miedo a la evaluación negativa, la prueba señaló que no existían diferencias estadísticamente significativas [X^2 (5, N=1044) = 1,425, $p=.922$]. Asimismo, tampoco existían diferencias significativas diferenciando entre

hombres y mujeres [X^2 (4, N=20) = 1,054, p=.901]; [X^2 (4, N=138) = 1,615, p=.899].

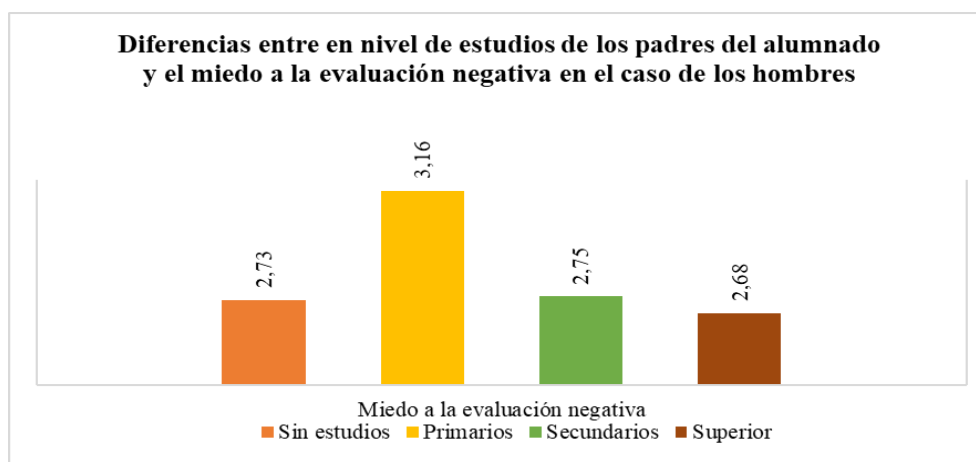
Centrándonos, a continuación, en la vía de acceso a la Universidad y el promedio de calificaciones en el expediente académico del alumnado, la misma prueba señaló que tampoco existían diferencias estadísticamente significativas, ni para la muestra en su totalidad [X^2 (4, N=1044) = 6,695, p=.153]; [X^2 (4, N=1044) = 4,742, p=.315], ni tomando en consideración a hombres y mujeres por separado [X^2 (4, N=202) = 2,712, p=.607]; [X^2 (4, N=842) = 5,373, p=.251] y [X^2 (4, N=202) = 4,232, p=.376]; [X^2 (4, N=842) = 4,021, p=.403].

Del mismo modo ocurrió al analizar la relación entre la edad del alumnado objeto de estudio, el modo de vida del alumnado y el Miedo a la evaluación negativa. En estos casos la prueba indicó que tampoco existían diferencias estadísticamente significativas de manera general [X^2 (3, N=1044) = 2,101, p=.552] y [X^2 (5, N=1044) = 8,072, p=.152], ni considerando a hombres y mujeres de forma separada [X^2 (3, N=202) = 5,625, p=.131]; [X^2 (3, N=842) = 0,468, p=.926] y [X^2 (5, N=202) = 5,184, p=.394]; [X^2 (5, N=842) = 5,230, p=.389].

Por otro lado, haciendo referencia al nivel de estudios de la madre, así como a la situación laboral actual de la misma y su asociación con el Miedo a la evaluación negativa, la prueba señaló que no existían diferencias estadísticamente significativas en ambos casos [X^2 (3, N=1044) = 3,047, p=.384] y [X^2 (20, N=1044) = 16,594, p=.679]. Si diferenciamos entre hombres y mujeres, los análisis arrojaron idénticos resultados, es decir, tampoco existían diferencias significativas en ningún caso [X^2 (3, N=202) = 6,689, p=.082]; [X^2 (3, N=842) = 6,854, p=.077]; [X^2 (4, N=202) = 7,742, p=.101]; [X^2 (4, N=842) = 0,356, p=.986];

Por último, considerando el nivel de estudios del padre, así como a la situación laboral actual del mismo y su relación con el Miedo a la evaluación negativa del alumnado, la prueba señaló que tampoco existían diferencias estadísticamente significativas en ambos casos [X^2 (3, N=1044) = 3,616, $p=.306$] y [X^2 (24, N=1044) = 21,373, $p=.617$]. Sin embargo, los análisis mostraron que sí existían diferencias significativas en la muestra de hombres entre el nivel de estudios del padre y el Miedo a la evaluación negativa [X^2 (3, N=202) = 13,295, $p=.004$], evidenciando que el Miedo a la evaluación negativa era mayor en los alumnos cuyos padres poseían estudios primarios y más bajo en los estudiantes cuyos padres tenían estudios universitarios.

Figura 38. Diferencias entre el nivel de estudios de los padres del alumnado y el miedo a la evaluación negativa



Fuente: Elaboración propia.

Con todo, los resultados evidencian que la variación en las percepciones del alumnado acerca del Miedo a la evaluación negativa está principalmente relacionada con el curso y el nivel de estudios del padre en el caso de los hombres, pero no guarda ninguna relación con otras variables como la titulación, el sexo, la edad, el promedio de notas, la vía de acceso a la universidad, el nivel de estudios de la madre o la profesión de los padres.

4. Percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral

En esta dimensión agrupamos 13 ítems que hacen alusión a las opiniones del alumnado respecto a rasgos que se atribuyen a las mujeres en el mundo laboral.

Tabla 37

Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems correspondientes a la dimensión 4 Percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral

	N	Media	Desviación estándar
1. Capacidad de planificación en las tareas laborales	1044	4.22	.800
2. Mecanismos de autocontrol	1044	3.93	.809
3. Asumir responsabilidades laborales	1044	4.34	.817
4. Habilidades de comunicación interpersonal	1044	4.25	.791
5. Iniciativa y afrontamiento de riesgos	1044	4.06	.895
6. Tiempo de dedicación al trabajo	1044	4.34	.714
7. Satisfacción con el trabajo bien hecho	1044	4.54	.676
8. Conciliación laboral y familiar	1044	4.27	.920
9. Afán de superación en el trabajo	1044	4.41	.703
10. Colaboración con sus compañeros/as	1044	4.42	.684
11. Se preocupan por la mejora de las personas del entorno	1044	4.32	.715
12. Confianza profesional en las propias competencias	1044	3.91	.768
13. Expectativas de éxito laboral o profesional	1044	4.03	.787

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión *Percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral*. La escala de

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

intervalos propuestas corresponde a 1=*Nada*, 2=*Algo*, 3=*Regular*, 4=*Bastante* y 5=*Mucho*. Fuente: Elaboración propia.

El alumnado participante indica que rasgos como los mecanismos de autocontrol ($\mu = 3.93$; $\sigma = .809$) y la confianza profesional en las propias competencias ($\mu = 3.91$; $\sigma = .768$) aparecen regularmente en las mujeres dentro del contexto laboral. Asimismo, opinan que aspectos como la capacidad de planificación en las tareas laborales ($\mu = 4.22$; $\sigma = .800$), la asunción de responsabilidades laborales ($\mu = 4.34$; $\sigma = .817$), habilidades de comunicación ($\mu = 4.25$; $\sigma = .791$), iniciativa y afrontamiento de riesgos ($\mu = 4.06$; $\sigma = .895$), tiempo de dedicación al trabajo ($\mu = 4.34$; $\sigma = .714$), satisfacción por el trabajo bien hecho ($\mu = 4.54$; $\sigma = .676$), conciliación laboral y familiar ($\mu = 4.27$; $\sigma = .920$), afán de superación en el trabajo ($\mu = 4.27$; $\sigma = .920$), colaboración con los compañeros y compañeras ($\mu = 4.42$; $\sigma = .684$), preocupación por mejorar las condiciones de las personas del entorno ($\mu = 4.32$; $\sigma = .715$) y expectativas de éxito laboral o profesional ($\mu = 4.03$; $\sigma = .787$) se observan bastante en las mujeres dentro del entorno laboral. Por tanto, los resultados obtenidos en esta dimensión nos muestran que el alumnado opina, de manera general, que los rasgos incluidos en esta dimensión se observan bastante en las mujeres ($\mu = 4.23$; $\sigma = .513$).

Respecto a los resultados considerando a los hombres por una parte y a las mujeres por otra, podemos observar cómo, en el caso de los chicos, piensan que rasgos como los mecanismos de autocontrol ($\mu = 3.74$; $\sigma = .804$), la iniciativa y el afrontamiento de riesgos ($\mu = 3.86$; $\sigma = .834$), la confianza profesional en las propias competencias ($\mu = 3.86$; $\sigma = .798$) y las expectativas de éxito laboral o profesional aparecen regularmente en las mujeres dentro del contexto laboral. Además, opinan que aspectos como la capacidad de planificación en las tareas laborales ($\mu = 4.02$; $\sigma = .852$), asunción de responsabilidades laborales ($\mu = 4.26$; $\sigma = .750$), habilidades de comunicación ($\mu = 4.15$; $\sigma = .794$), tiempo de dedicación al trabajo ($\mu =$

4.13; $\sigma = .751$), satisfacción por el trabajo bien hecho ($\mu = 4.41$; $\sigma = .702$), conciliación laboral y familiar ($\mu = 4.09$; $\sigma = .852$), afán de superación en el trabajo ($\mu = 4.24$; $\sigma = .782$), colaboración con los compañeros y compañeras ($\mu = 4.23$; $\sigma = .799$) y preocupación por mejorar las condiciones de las personas del entorno ($\mu = 4.00$; $\sigma = .772$) se observan bastante en las mujeres dentro del entorno laboral. Por tanto, los resultados obtenidos en esta dimensión por parte de la muestra de hombres de este estudio, nos muestran que los rasgos pertenecientes a la dimensión percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral se observan bastante en las mismas ($\mu = 4.07$; $\sigma = .541$).

Centrando la atención en las respuestas de las mujeres del estudio, podemos apreciar que en todos los ítems que componen la dimensión se alcanzan valores medios superiores, es decir, están más de acuerdo que los hombres con que las mujeres presentan los rasgos descritos en el ámbito laboral. Concretamente, manifiestan que rasgos como los mecanismos de autocontrol ($\mu = 3.97$; $\sigma = .805$) y la confianza profesional en las propias competencias ($\mu = 3.93$; $\sigma = .760$) aparecen regularmente en las mujeres dentro del contexto laboral. Asimismo, opinan que aspectos como la capacidad de planificación en las tareas laborales ($\mu = 4.27$; $\sigma = .780$), la asunción de responsabilidades laborales ($\mu = 4.36$; $\sigma = .832$), las habilidades de comunicación ($\mu = 4.28$; $\sigma = .789$), la iniciativa y el afrontamiento de riesgos ($\mu = 4.10$; $\sigma = .903$), el tiempo de dedicación al trabajo ($\mu = 4.39$; $\sigma = .695$), la satisfacción por el trabajo bien hecho ($\mu = 4.58$; $\sigma = .666$), la conciliación laboral y familiar ($\mu = 4.31$; $\sigma = .932$), el afán de superación en el trabajo ($\mu = 4.45$; $\sigma = .677$), la colaboración con los compañeros y compañeras ($\mu = 4.47$; $\sigma = .646$), la preocupación por mejorar las condiciones de las personas del entorno ($\mu = 4.39$; $\sigma = .678$) y las expectativas de éxito laboral o profesional ($\mu = 4.04$; $\sigma = .795$) se observan bastante en las mujeres dentro del entorno laboral. Con todo, los resultados

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

obtenidos en esta dimensión por parte de las mujeres evidencian que los rasgos descritos se observan, en general, bastante en las mismas ($\mu = 4.27$; $\sigma = .499$).

Tabla 38

Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems correspondientes a la dimensión 4 Percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral, teniendo en cuenta la diferenciación entre hombres y mujeres

Estadísticos descriptivos				
Sexo		N	Media	Desviación estándar
Hombre	1. Capacidad de planificación en las tareas laborales	202	4,020	,8520
	2. Mecanismos de autocontrol	202	3,748	,8046
	3. Asumir responsabilidades laborales	202	4,262	,7501
	4. Habilidades de comunicación interpersonal	202	4,158	,7947
	5. Iniciativa y afrontamiento de riesgos	202	3,861	,8349
	6. Tiempo de dedicación al trabajo	202	4,134	,7511
	7. Satisfacción con el trabajo bien hecho	202	4,416	,7021
	8. Conciliación laboral y familiar	202	4,099	,8523
	9. Afán de superación en el trabajo	202	4,243	,7826
	10. Colaboración con sus compañeros/as	202	4,238	,7999
	11. Se preocupan por la mejora de las personas del entorno	202	4,000	,7727
	12. Confianza profesional en las propias competencias	202	3,861	,7984
	13. Expectativas de éxito laboral o profesional	202	3,990	,7530
Mujer	1. Capacidad de planificación en las	842	4,276	,7803

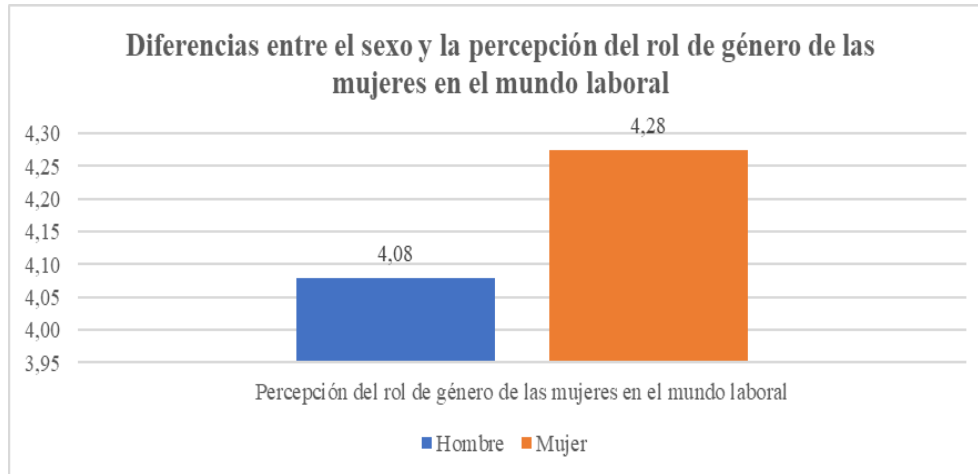
Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

tareas laborales			
2. Mecanismos de autocontrol	842	3,974	,8053
3. Asumir responsabilidades laborales	842	4,361	,8321
4. Habilidades de comunicación interpersonal	842	4,280	,7892
5. Iniciativa y afrontamiento de riesgos	842	4,108	,9039
6. Tiempo de dedicación al trabajo	842	4,395	,6959
7. Satisfacción con el trabajo bien hecho	842	4,580	,6661
8. Conciliación laboral y familiar	842	4,312	,9322
9. Afán de superación en el trabajo	842	4,451	,6779
10. Colaboración con sus compañeros/as	842	4,471	,6468
11. Se preocupan por la mejora de las personas del entorno	842	4,397	,6788
12. Confianza profesional en las propias competencias	842	3,930	,7609
13. Expectativas de éxito laboral o profesional	842	4,042	,7950

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión *Percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral*. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=Nada, 2=Algo, 3=Regular, 4=Bastante y 5=Mucho. Fuente: Elaboración propia.

Las diferencias entre las puntuaciones de hombres y mujeres descritas alcanzan la consideración de significativas, pues, la prueba *U de Mann Whitney* para muestras independientes señaló que existían diferencias estadísticamente significativas en función del sexo de los estudiantes [$U = 66892.000$, (202, 842), $Z = -4.721$, $p < .01$]. En este sentido se corrobora que las chicas presentaban unos rangos promedios superiores a los de los chicos.

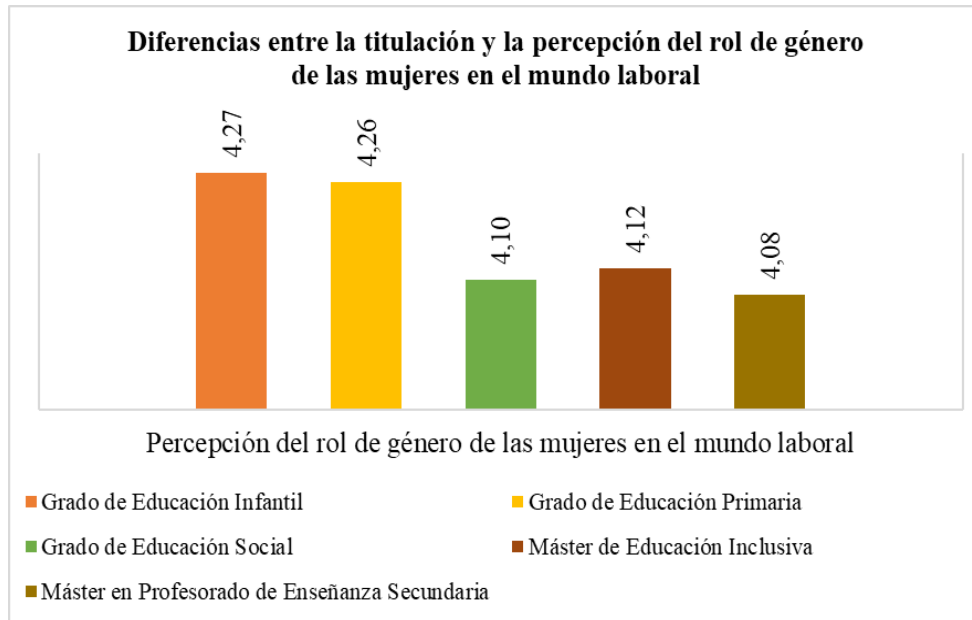
Figura 39. Diferencias entre el sexo y la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, respecto a las comparaciones múltiples de media a través de la aplicación de la *K de Kruskal-Wallis* con las demás variables independientes, los resultados obtenidos mostraron que había diferencias estadísticamente significativas entre la titulación y la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral [$X^2(4, N=1044) = 13,519, p=.009$]. El rango promedio en este era mayor en el alumnado del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria, y disminuía considerablemente en el resto de titulaciones, encontrándose el valor más bajo en los estudiantes del Grado de Educación Social. Es decir, el alumnado de las titulaciones de Educación Infantil y Primaria está más de acuerdo que los y las estudiantes de Educación Social y de los Másteres considerados en el estudio con que las mujeres en el mundo laboral presentan los rasgos incluidos en la dimensión.

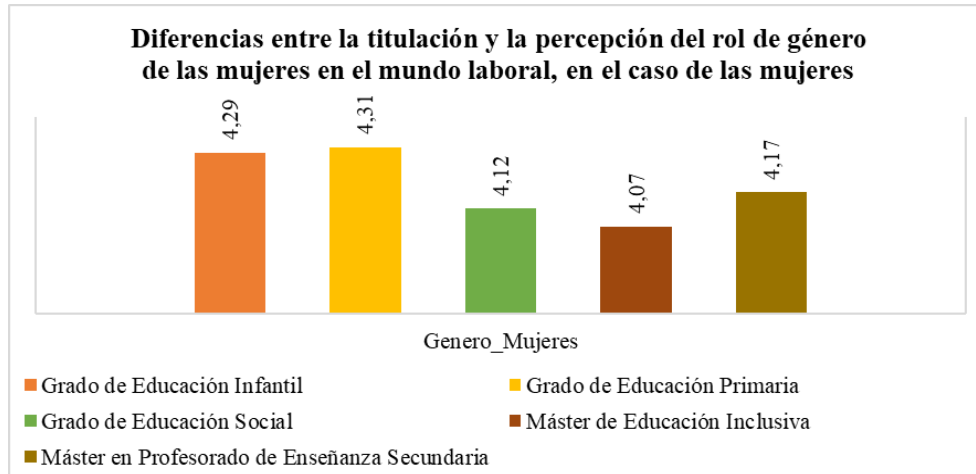
Figura 40. Diferencias entre la titulación y la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral



Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, distinguiendo entre hombres y mujeres, los análisis mostraron que no existían diferencias en el posicionamiento de los hombres en función de la titulación que cursa. Sin embargo, sí que existían diferencias significativas en el caso de las mujeres [$X^2(4, N=842) = 14,547$, $p=.006$], donde el rango promedio era mayor en las alumnas perteneciente al Grado de Educación Primaria y menor en las perteneciente al Máster de Educación Inclusiva.

Figura 41. Diferencias entre la titulación y la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral, en el caso de las mujeres



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al curso, los análisis mostraron que no existían diferencias estadísticamente significativas entre este y la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral [$X^2(4, N=1044) = 5,914, p=.206$], ni de manera general ni considerando a hombres y mujeres de forma separada [$X^2(4, N=202) = 2,931, p=.569$]; [$X^2(4, N=842) = 7,924, p=.094$].

Haciendo referencia a las menciones, en el caso del alumnado que pertenece al cuarto curso de la titulación del Grado en Educación Primaria, la prueba señaló que tampoco existían diferencias estadísticamente significativas [$X^2(5, N=1044) = 2,420, p=.788$]. Asimismo, considerando la misma prueba con hombres y mujeres, los análisis mostraron resultados idénticos [$X^2(4, N=20) = 0,286, p=.991$]; [$X^2(4, N=138) = 4,389, p=.495$].

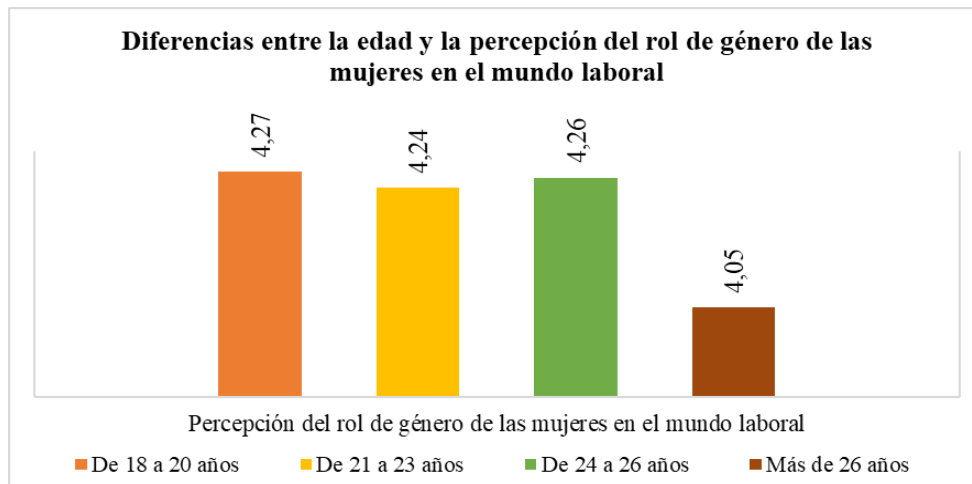
Centrándonos, a continuación, en la vía de acceso a la Universidad, la misma prueba evidenció que, igualmente, no existían diferencias estadísticamente significativas en ningún caso [$X^2(4, N=1044) = 9,299, p=.054$]; [$X^2(4, N=202) = 8,529, p=.074$]; [$X^2(4, N=842) = 7,877, p=.096$].

Respecto al promedio de calificaciones en el expediente académico de los estudios que actualmente está cursando el alumnado y la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral, tampoco se aprecian diferencias estadísticamente significativas [χ^2 (4, N=1044) = 3,420, $p=.490$]. Considerando la misma prueba con hombres y mujeres de forma separada, los análisis mostraron resultados similares, es decir, no existían diferencias significativas en ninguno de los colectivos [χ^2 (4, N=202) = 2,369, $p=.668$]; [χ^2 (4, N=842) = 2,861, $p=.581$].

Con todo, los resultados muestran que, a excepción de la titulación, las variables relacionadas con la formación del alumnado como son el curso, la mención en la que se encuentran matriculados y matriculadas, la vía de acceso a la Universidad o el expediente académico, no se encuentran relacionadas con la variación de las percepciones del alumnado en esta dimensión. Esta ausencia de diferencias significativas también se aprecia diferenciando las muestras de hombres y mujeres, no hallando datos estadísticamente relevantes en ningún caso.

En cuanto a la edad del alumnado objeto de estudio y la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral, la prueba indicó que sí existían diferencias estadísticamente significativas [χ^2 (3, N=1044) = 11,005, $p=.012$]. El rango promedio era mayor en el alumnado de 18 a 20 años y menor en los mayores de 26 años, lo cual nos indica que el alumnado más joven está más de acuerdo que los y las estudiantes mayores con que las mujeres presenten los rasgos incluidos en esta dimensión dentro del ámbito laboral.

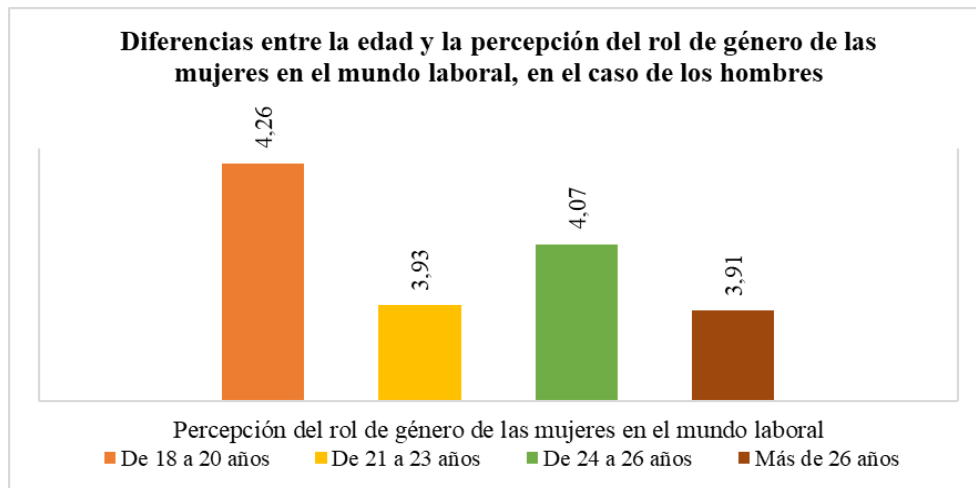
Figura 42. Diferencias entre la edad y la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral



Fuente: Elaboración propia.

Al aplicar la misma prueba diferenciando entre las muestras de hombres y mujeres, no se encuentran diferencias significativas en el caso de las mujeres, lo que evidencia que sus percepciones no varían en función de la edad que tengan respecto a los rasgos que atribuyen a las mujeres en el ámbito laboral. Sin embargo, no ocurre igual en el caso de los hombres, pues los análisis mostraron que existían diferencias significativas en este caso [$X^2(3, N=202) = 19,180, p=.000$], donde el rango promedio era mayor en los hombres de 18 a 20 años, encontrándose el valor más bajo en los chicos de 21 a 23 años. Esta diferencia pone de manifiesto que los hombres más jóvenes están más de acuerdo que los de más edad con que las mujeres presenten los rasgos descritos en el mundo laboral.

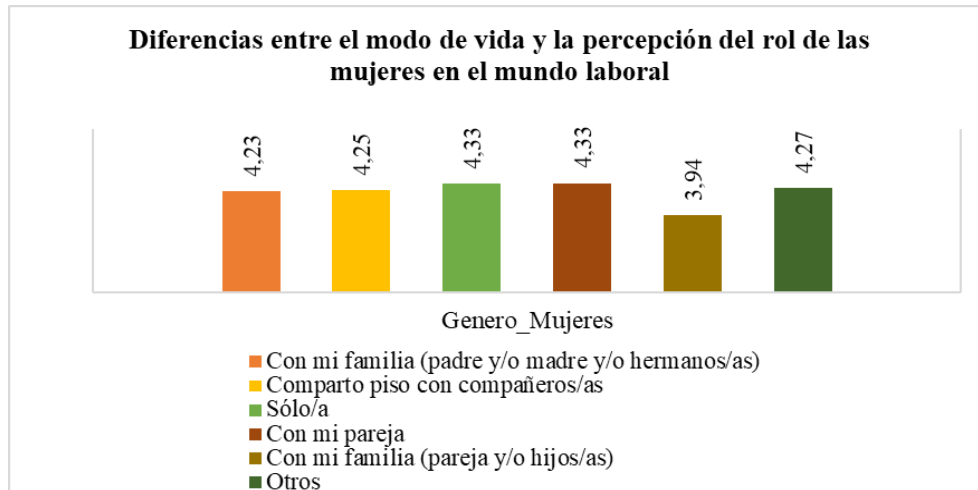
Figura 43. Diferencias entre la edad y la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral, en el caso de los hombres



Fuente: Elaboración propia.

También hemos observado diferencias estadísticamente significativas entre el modo de vida del alumnado y la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral [$X^2(5, N=1044) = 11,307, p=.046$]. Al respecto, el rango promedio mayor se sitúa en el alumnado que vivía sólo o con pareja, encontrándose el valor más bajo en los y las estudiantes que vivían con su pareja e hijos/as.

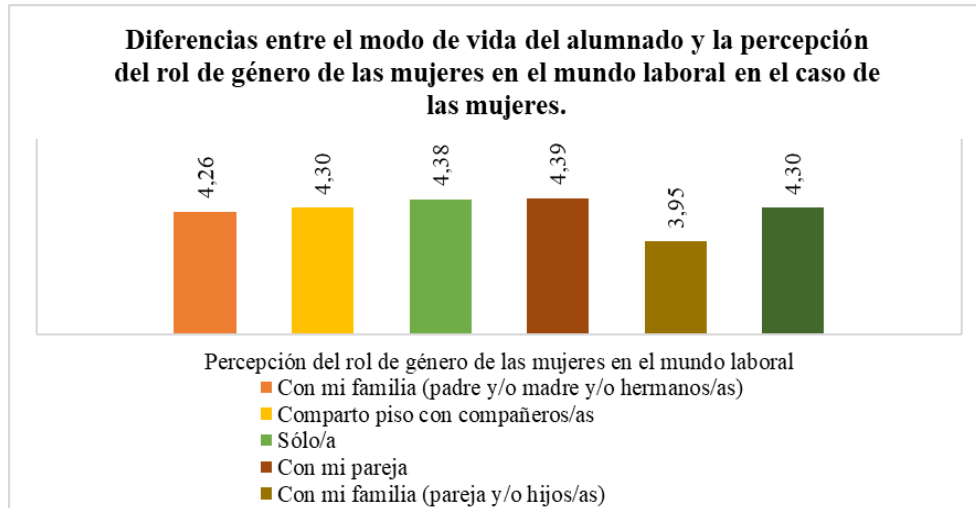
Figura 44. Diferencias entre el modo de vida del alumnado y la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral



Fuente: Elaboración propia.

Además, considerando la misma prueba con hombres y mujeres de forma separada, los análisis mostraron que existían diferencias significativas en el caso de las mujeres [$X^2(5, N=842) = 13,208, p=.022$], mientras que no se aprecian variaciones en las percepciones de los hombres en función de su modo de vida. Al igual que con la muestra general, el rango promedio más alto ha sido hallado en las mujeres que vivían solas, encontrándose el valor más bajo en las que vivían con su pareja e hijos/as.

Figura 45. Diferencias entre el modo de vida del alumnado y la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en el caso de las mujeres.



Fuente: Elaboración propia.

Por último, haciendo referencia al nivel de estudios de los padres, así como a su situación laboral actual y su relación con la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral, la prueba señaló que no existían diferencias estadísticamente significativas ni en el caso de la madre [X^2 (3, N=1044) = 3,107, p=.375] (nivel de estudios) y [X^2 (20, N=1044) = 19,794, p=.471] (situación laboral actual), ni en el caso del padre [X^2 (3, N=1044) = 3,878, p=.275] (nivel de estudios) y [X^2 (24, N=1044) = 21,653, p=.600] (situación laboral).

Considerando la misma prueba con hombres y mujeres de forma separada, los análisis mostraron resultados similares, es decir, no existían diferencias significativas entre la percepción del alumnado y el nivel de estudios de la madre [X^2 (3, N=202) = 5,295, p=.151]; [X^2 (4, N=842) = 0,132, p=.988]; ni su situación laboral actual [X^2 (4, N=202) = 6,087, p=.193]; [X^2 (4 N=842) = 2,993, p=.559]. Tampoco se observan diferencias estadísticamente significativas con el nivel de estudios del padre [X^2 (3,

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

$N=202) = 0,503, p=.918$]; [$X^2 (3, N=842) = 6,729, p=.081$], ni con su situación laboral [$X^2 (4, N=202) = 7,107, p=.130$]; [$X^2 (4 N=842) = 3,304, p=.508$].

5. Percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral

En esta dimensión, agrupamos 13 ítems que hacen alusión a las opiniones del alumnado respecto a los rasgos que poseen los hombres en el mundo laboral.

Tabla 39

Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems correspondientes a la dimensión 5 Percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral

	N	Media	Desviación estándar
1. Capacidad de planificación de las tareas laborales	1044	3.67	.906
3. Mecanismos de autocontrol	1044	3.50	.969
4. Asumir responsabilidades laborales	1044	3.91	.845
5. Habilidades de comunicación interpersonal	1044	3.79	.858
6. Iniciativa y afrontamiento de riesgos	1044	4.03	.855
7. Tiempo de dedicación al trabajo	1044	4.01	.825
8. Satisfacción con el trabajo bien hecho	1044	4.22	.797
9. Conciliación laboral y familiar	1044	3.35	1.005
10. Afán de superación en el trabajo	1044	4.17	.803
12. Colaboración con sus compañeros/as	1044	3.85	.869
15. Se preocupan por la mejora de las personas del entorno	1044	3.54	.892
21. Confianza profesional en las propias competencias	1044	4.10	.778

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

22. Expectativas de éxito laboral o profesional	1044	4.23	.745
---	------	------	------

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión *Percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral*. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=*Nada*, 2=*Algo*, 3=*Regular*, 4=*Bastante* y 5=*Mucho*. Fuente: Elaboración propia.

El alumnado participante indica que rasgos como la capacidad de planificación de las tareas laborales ($\mu = 3.67$; $\sigma = .906$), mecanismos de autocontrol ($\mu = 3.50$; $\sigma = .969$), asunción de responsabilidades laborales ($\mu = 3.91$; $\sigma = .845$), habilidades de comunicación ($\mu = 3.79$; $\sigma = .858$), conciliación laboral y familiar ($\mu = 3.35$; $\sigma = 1.005$), colaboración con los compañeros y compañeras ($\mu = 3.85$; $\sigma = .869$) y preocupación por mejorar las condiciones de las personas del entorno ($\mu = 3.54$; $\sigma = .892$) aparecen regularmente en los hombres dentro del contexto laboral. Asimismo, opinan que aspectos como iniciativa y afrontamiento de riesgos ($\mu = 4.03$; $\sigma = .855$), tiempo de dedicación al trabajo ($\mu = 4.01$; $\sigma = .825$), satisfacción por el trabajo bien hecho ($\mu = 4.22$; $\sigma = .797$), afán de superación en el trabajo ($\mu = 4.17$; $\sigma = .803$), confianza profesional en las propias competencias ($\mu = 4.10$; $\sigma = .778$) y expectativas de éxito laboral o profesional ($\mu = 4.23$; $\sigma = .745$) se observan bastante en los hombres dentro del entorno laboral. En resumen, los resultados obtenidos en esta dimensión nos muestran que el alumnado, de manera general, opina que los rasgos pertenecientes a la dimensión percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral se observan regularmente en los mismos ($\mu = 3.87$; $\sigma = .561$).

Si se contrastan los resultados diferenciando entre hombres y mujeres, podemos observar cómo, en el caso de los chicos, indican que rasgos como la capacidad de planificación ($\mu = 3.74$; $\sigma = .804$), los mecanismos de autocontrol ($\mu = 3.55$; $\sigma = .869$), la asunción de responsabilidades laborales ($\mu = 3.93$; $\sigma = .788$), las habilidades de

comunicación interpersonal ($\mu = 3.84$; $\sigma = .837$), la iniciativa y el afrontamiento de riesgos ($\mu = 3.98$; $\sigma = .828$), el tiempo de dedicación al trabajo ($\mu = 3.85$; $\sigma = .794$), la conciliación laboral y familiar ($\mu = 3.55$; $\sigma = .886$), la colaboración con los compañeros y compañeras ($\mu = 3.85$; $\sigma = .831$), la preocupación por mejorar las condiciones de las personas del entorno ($\mu = 3.64$; $\sigma = .804$) y la confianza profesional en las propias competencias ($\mu = 3.96$; $\sigma = .758$) aparecen regularmente en los hombres dentro del contexto laboral. Además, opinan que aspectos como la satisfacción por el trabajo bien hecho ($\mu = 4.16$; $\sigma = .798$), el afán de superación en el trabajo ($\mu = 4.24$; $\sigma = .782$) y las expectativas de éxito laboral o profesional ($\mu = 4.04$; $\sigma = .713$) se observan bastante en los hombres dentro del entorno laboral. Por tanto, los resultados obtenidos en esta dimensión por parte de los hombres de este estudio nos muestran que los rasgos pertenecientes a la dimensión percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral se observan regularmente en los mismos ($\mu = 3.86$; $\sigma = .566$).

En cuanto a los resultados, considerando a las mujeres del estudio, indican que rasgos como la capacidad de planificación en las tareas laborales ($\mu = 3.66$; $\sigma = .929$), los mecanismos de autocontrol ($\mu = 3.48$; $\sigma = .992$), la asunción de responsabilidades laborales ($\mu = 3.90$; $\sigma = .858$), las habilidades de comunicación ($\mu = 3.78$; $\sigma = .863$), la conciliación laboral y familiar ($\mu = 3.30$; $\sigma = 1.026$), la colaboración con los compañeros y compañeras ($\mu = 3.85$; $\sigma = .879$) y la preocupación por mejorar las condiciones de las personas del entorno ($\mu = 3.51$; $\sigma = .991$) aparecen regularmente en los hombres dentro del contexto laboral. Junto a estos rasgos, opinan que aspectos como la iniciativa y el afrontamiento de riesgos ($\mu = 4.04$; $\sigma = .861$), el tiempo de dedicación al trabajo ($\mu = 4.05$; $\sigma = .828$), la satisfacción por el trabajo bien hecho ($\mu = 4.23$; $\sigma = .797$), el afán de superación en el trabajo ($\mu = 4.21$; $\sigma = .812$), la confianza profesional en las

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

propias competencias ($\mu = 4.13$; $\sigma = .779$) y las expectativas de éxito laboral o profesional ($\mu = 4.26$; $\sigma = .749$) se observan bastante en los hombres dentro del entorno laboral. En general, los resultados obtenidos en esta dimensión por parte de las mujeres de este estudio nos muestran que los rasgos pertenecientes a la dimensión percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral se observan regularmente en los mismos ($\mu = 3.88$; $\sigma = .561$).

Tabla 40

Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems correspondientes a la dimensión 5 Percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral, teniendo en cuenta la diferenciación entre hombres y mujeres

Estadísticos descriptivos				
Sexo		N	Media	Desviación estándar
Hombre	1. Capacidad de planificación de las tareas laborales	202	3.748	.8046
	3. Mecanismos de autocontrol	202	3.559	.8690
	4. Asumir responsabilidades laborales	202	3.931	.7887
	5. Habilidades de comunicación interpersonal	202	3.842	.8373
	6. Iniciativa y afrontamiento de riesgos	202	3.980	.8284
	7. Tiempo de dedicación al trabajo	202	3.856	.7944
	8. Satisfacción con el trabajo bien hecho	202	4.168	.7989
	9. Conciliación laboral y familiar	202	3.554	.8863
	10. Afán de superación en el trabajo	202	4.035	.7490
	12. Colaboración con sus compañeros/as	202	3.856	.8311
	15. Se preocupan por la mejora de las personas del entorno	202	3.649	.8044
21. Confianza profesional en las propias competencias	202	3.960	.7586	

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

	22. Expectativas de éxito laboral o profesional	202	4.089	.7137
Mujer	1. Capacidad de planificación de las tareas laborales	842	3.662	.9295
	3. Mecanismos de autocontrol	842	3.486	.9924
	4. Asumir responsabilidades laborales	842	3.909	.8586
	5. Habilidades de comunicación interpersonal	842	3.787	.8634
	6. Iniciativa y afrontamiento de riesgos	842	4.045	.8616
	7. Tiempo de dedicación al trabajo	842	4.057	.8285
	8. Satisfacción con el trabajo bien hecho	842	4.238	.7972
	9. Conciliación laboral y familiar	842	3.309	1.0262
	10. Afán de superación en el trabajo	842	4.210	.8129
	12. Colaboración con sus compañeros/as	842	3.852	.8794
	15. Se preocupan por la mejora de las personas del entorno	842	3.515	.9112
	21. Confianza profesional en las propias competencias	842	4.135	.7792
	22. Expectativas de éxito laboral o profesional	842	4.265	.7491

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión *Percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral*. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=Nada, 2=Algo, 3=Regular, 4=Bastante y 5=Mucho. Fuente: Elaboración propia.

Como se ha descrito, las distancias no son muy amplias entre el posicionamiento de los hombres y las mujeres respecto a los rasgos que observan en los hombres en el contexto laboral. De hecho, la prueba *U de Mann Whitney* para muestras independientes señaló que no existían diferencias estadísticamente significativas en función del sexo de los estudiantes [$U = 84080.000$, (202, 842), $Z = -0.250$, $p > .05$]. Sin embargo, sí es posible apreciar, aunque no de manera significativa, que las mujeres están más de acuerdo que los hombres con que éstos presentan, en el contexto laboral, bastante iniciativa y afrontamiento de riesgos, tiempo de dedicación al trabajo, satisfacción con el trabajo, afán de superación, confianza en sí

mismos y expectativas de éxito. Mientras, los hombres creen, de manera más contundente, que los hombres muestran regularmente, en sus contextos de trabajo, capacidad de planificación, mecanismos de autocontrol, asumen responsabilidades, habilidades de comunicación, conciliación laboral y familiar, colaboración con compañeros y compañeras y preocupación por las personas del entorno.

Por otra parte, tal y como se ha realizado en otras dimensiones, para determinar la influencia de la titulación, curso, vía de acceso a la Universidad, promedio de notas en el expediente académico de los estudios actuales, edad, modo de vida, nivel de estudios de la madre, situación laboral de la madre, nivel de estudios del padre y situación laboral del padre sobre los resultados, hemos realizado comparaciones múltiples de media a través de análisis *K de Kruskal-Wallis*.

Los resultados obtenidos mostraron que no había diferencias estadísticamente significativas entre la titulación y la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral. Así lo muestra el análisis realizado con la titulación, donde no se evidencian diferencias significativas ni de manera general [X^2 (4, N=1044) = 2,467, p=.650], ni separando la muestra de hombres y mujeres [X^2 (4, N=202) = 4,621, p=.280]; [X^2 (4, N=842) = 1,441, p=.837].

En cuanto al curso, los análisis mostraron que tampoco existían diferencias estadísticamente significativas [X^2 (4, N=1044) = 2,003, p=.735]. Asimismo, considerando la misma prueba con hombres y mujeres de forma diferenciada, los análisis mostraron igualmente que no existían diferencias significativas en ningún caso [X^2 (4, N=202) = 1,018, p=.907]; [X^2 (4, N=842) = 2,018, p=.732].

Por otra parte, haciendo referencia a las menciones en el caso del alumnado que pertenece al cuarto curso de la titulación del Grado en Educación Primaria, la misma prueba volvió a indicar que tampoco existían diferencias estadísticamente significativas con todo el conjunto muestral [X^2 (5, N=1044) = 7,069, p=.216] ni diferenciando entre hombres y mujeres [X^2 (4, N=202) = 1,327, p=.857]; [X^2 (4, N=842) = 6,375, p=.271].

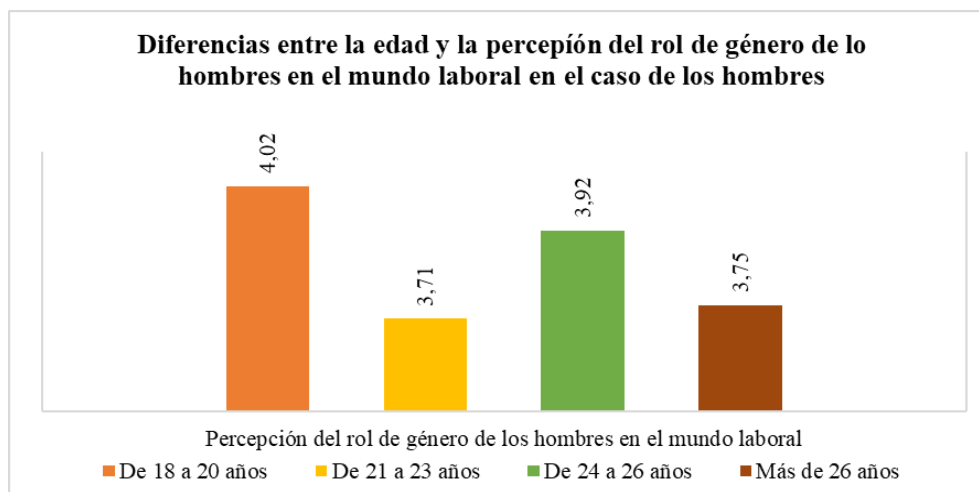
Atendiendo a la vía de acceso a la Universidad, la misma prueba señaló que igualmente no existían diferencias estadísticamente significativas [X^2 (4, N=1044) = 7,121, p=.130]. Tampoco considerando la misma prueba con hombres y mujeres de forma diferenciada [X^2 (4, N=202) = 8,195, p=.085]; [X^2 (4, N=842) = 7,024, p=.135].

Respecto al promedio de calificaciones en el expediente académico de los estudios que actualmente está cursando el alumnado y la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral, la prueba indicó que no existían diferencias estadísticamente significativas [X^2 (4, N=1044) = 0,797, p=.939]. Asimismo, considerando la misma prueba con hombres y mujeres de forma independiente, los análisis mostraron que tampoco existían diferencias [X^2 (4, N=202) = .985, p=.912]; [X^2 (4, N=842) = 1,418, p=.841].

Otras variables, como la edad del alumnado, sí que han manifestado estar relacionadas con la variación en las percepciones del rol de género de los hombres en el mundo laboral. Si bien, de manera general, con toda la muestra, la prueba indicó que tampoco existían diferencias estadísticamente significativas [X^2 (3, N=1044) = 5,020, p=.170], administrando la misma prueba con hombres y mujeres de forma diferenciada, los análisis mostraron que existían diferencias significativas en el primer caso [X^2 (3, N=202) = 13,254, p=.004]. En este sentido, el rango promedio era mayor en los chicos que tenían de 18 a 20 años, encontrándose el valor más bajo en los

estudiantes que tenían de 21 a 23 años, lo que muestra que los hombres más jóvenes están más de acuerdo que los estudiantes de 21 a 23 años con que los hombres presentan los rasgos descritos anteriormente en el contexto laboral.

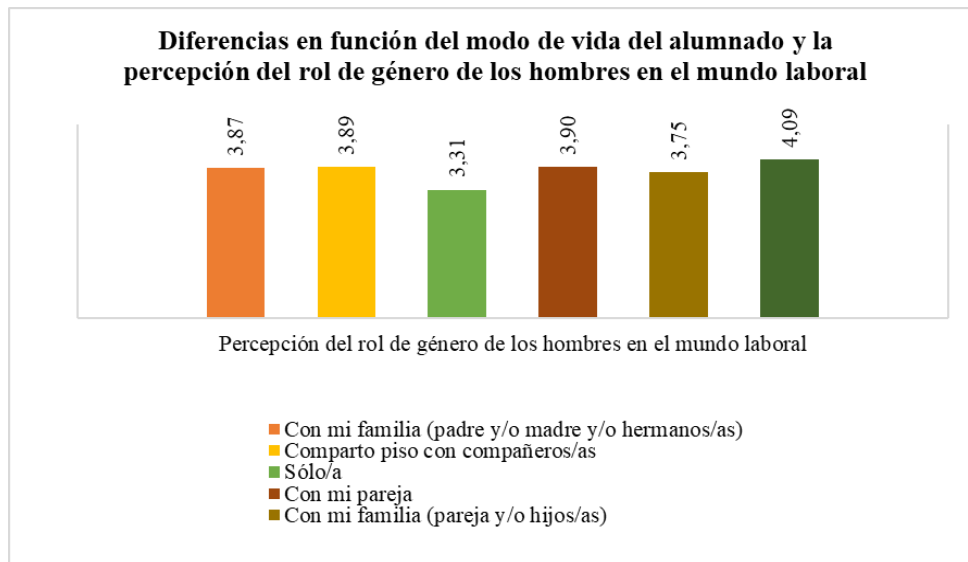
Figura 46. Diferencias entre la edad y la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral en el caso de los hombres



Fuente: Elaboración propia.

Centrando la atención entre la relación del modo de vida del alumnado con la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral, la misma prueba indica que existían diferencias estadísticamente significativas [X^2 (5, N=1044) = 12,558, $p=.028$]. Al respecto, el rango promedio era mayor en el alumnado que vivía con sus abuelos y abuelas o sus tíos y tías, encontrándose el valor más bajo en los y las estudiantes que vivían solos o solas.

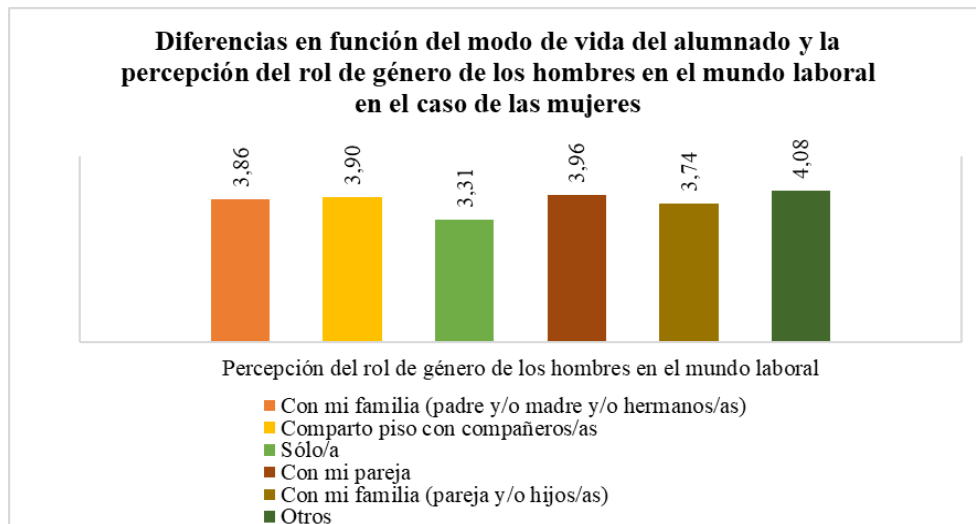
Figura 47. Diferencias entre el modo de vida del alumnado y la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral



Fuente: Elaboración propia.

Administrando la misma prueba con hombres y mujeres de forma independiente, los análisis mostraron que también existían diferencias significativas en el caso de las mujeres [$X^2(5, N=842) = 11,613, p=.040$], mientras que en la muestra de hombres se observa que el modo de vida no está asociado a sus percepciones sobre el rol de género de los hombres en el mundo laboral. Al igual que en los resultados anteriores, el rango promedio era mayor en las chicas que vivía con sus abuelos y abuelas o sus tíos y tías, encontrándose el valor más bajo en las estudiantes que vivían solas.

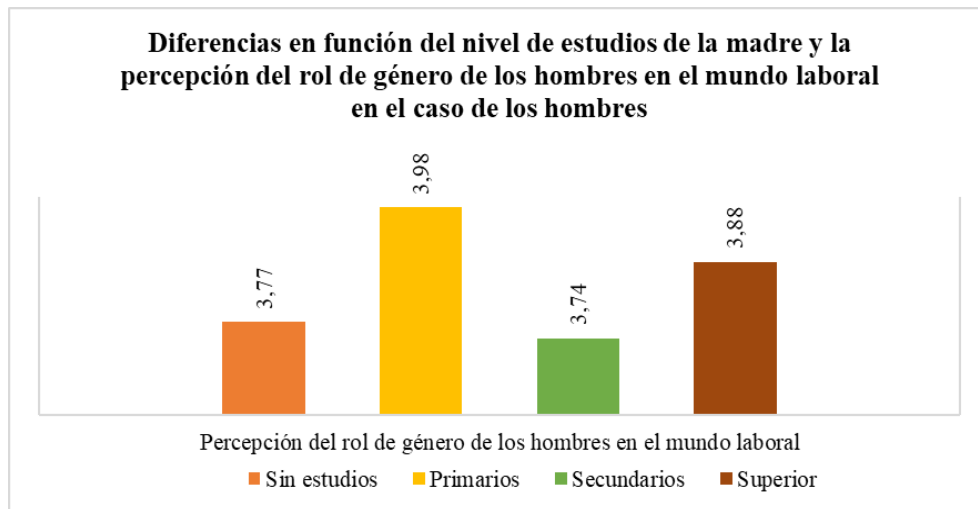
Figura 48. Diferencias entre el modo de vida del alumnado y la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral en el caso de las mujeres



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, haciendo referencia al nivel de estudios de la madre, así como a la situación laboral actual de la misma y la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral, la prueba señaló que no existían diferencias estadísticamente significativas en ambos casos [$X^2(3, N=1044) = 0,944, p=.815$] y [$X^2(20, N=1044) = 14,906, p=.782$]. No obstante, considerando la misma prueba con hombres y mujeres de forma separada, los análisis mostraron que únicamente existían diferencias significativas en los hombres, respecto al nivel de estudios de la madre [$X^2(3, N=202) = 8,558, p=.036$]. El rango promedio en este caso era mayor en los chicos cuyas madres tenían estudios primarios, encontrándose el valor más bajo en los estudiantes cuyas madres presentaban estudios secundarios.

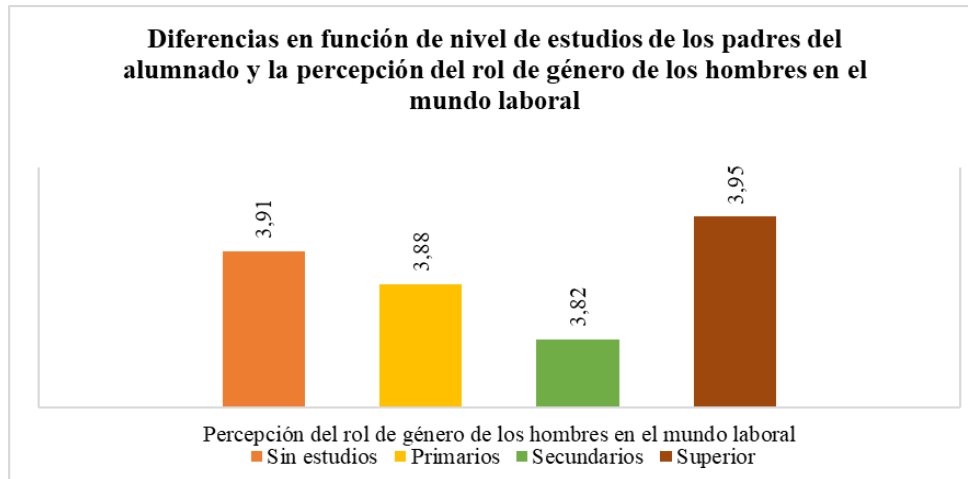
Figura 49. Diferencias en función del nivel de estudios de la madre y la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral en el caso de los hombres



Fuente: Elaboración propia.

Por último, considerando el nivel de estudios del padre, así como a la situación laboral actual del mismo y la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral, la prueba señaló que existían diferencias estadísticamente significativas en cuanto al nivel de estudios [$X^2(3, N=1044) = 8,300, p=.040$]. Así, los chicos cuyos padres tenían una formación superior estaba más de acuerdo con los rasgos mencionados que aquellos cuyos padres poseían estudios secundarios, donde el rango promedio muestra el valor más bajo.

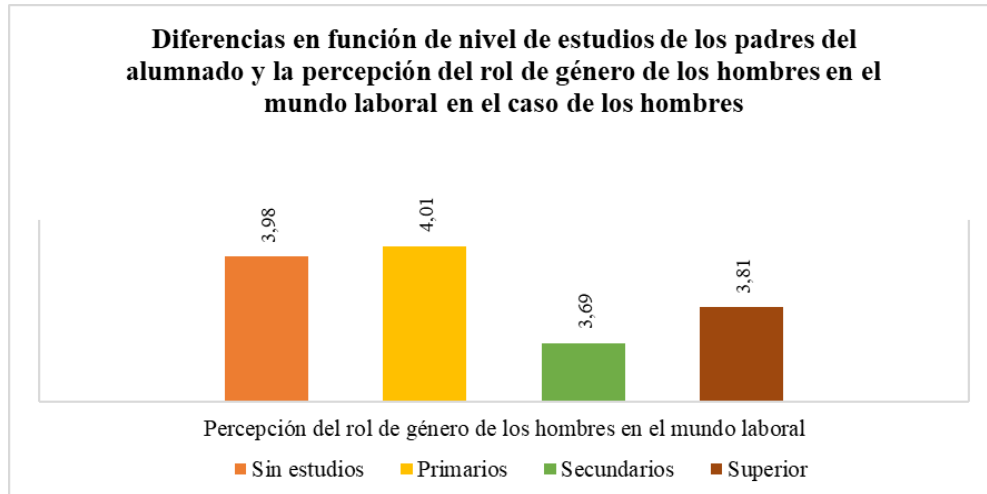
Figura 50. Diferencias en función del nivel de estudios del padre y la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral



Fuente: Elaboración propia.

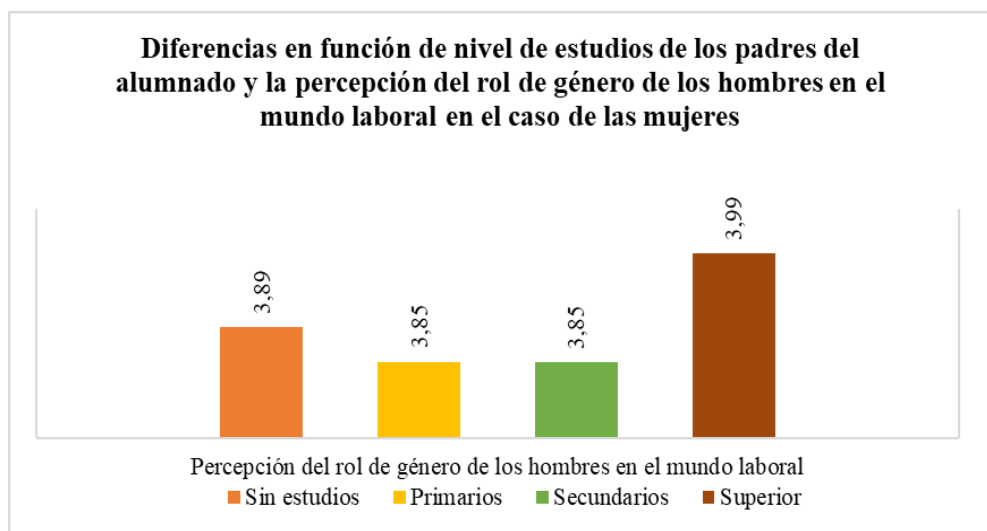
Aplicando la misma prueba con hombres y mujeres de forma diferenciada, los análisis mostraron que existían diferencias significativas en ambos casos, respecto al nivel de estudios del padre [$X^2(3, N=202) = 15,054, p=.002$]; [$X^2(3, N=842) = 9,612, p=.022$]; En este sentido, el rango promedio, en el caso de los chicos, era mayor en aquellos cuyos padres presentaban estudios primarios, encontrándose el valor más bajo en los estudiantes cuyos padres tenían estudios secundarios. A la inversa ocurre en el colectivo de mujeres, mostrando que el rango promedio era mayor en aquellas cuyos padres presentaban estudios superiores, encontrándose el valor más bajo en las estudiantes cuyos padres tenían estudios primarios.

Figura 51. Diferencias en función del nivel de estudios del padre y la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral en el caso de los hombres



Fuente: Elaboración propia.

Figura 52. Diferencias en función del nivel de estudios del padre y la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral en el caso de las mujeres



Fuente: Elaboración propia.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

En último lugar, tampoco la situación laboral de los padres parece estar relacionada con la percepción del rol de género en los hombres si diferenciamos la muestra de hombres y mujeres, pues los análisis mostraron que no existían diferencias estadísticamente significativas en ningún caso [$X^2(4, N=202) = 4,774, p=.311$]; [$X^2(4, N=842) = 2,819, p=.589$].

A modo de conclusión, en este epígrafe hemos considerado interesante incluir un análisis comparativo de los datos recogidos en las percepciones del rol de género en ambos sexos, diferenciando entre hombres y mujeres, tal y como podemos ver en la tabla 41.

Tabla 41

Contraste de medias de los ítems correspondientes a la dimensión “Percepciones del rol de género en el ámbito profesional” de hombres y mujeres

Percepción del rol de género en el ámbito profesional	M	M
	Hombres	Mujeres
1. Capacidad de planificación de las tareas laborales	3.67	4.22
3. Mecanismos de autocontrol	3.50	3.93
4. Asumir responsabilidades laborales	3.91	4.34
5. Habilidades de comunicación interpersonal	3.79	4.25
6. Iniciativa y afrontamiento de riesgos	4.03	4.06
7. Tiempo de dedicación al trabajo	4.01	4.34
8. Satisfacción con el trabajo bien hecho	4.22	4.54
9. Conciliación laboral y familiar	3.35	4.27
10. Afán de superación en el trabajo	4.17	4.41
12. Colaboración con sus compañeros/as	3.85	4.42
15. Se preocupan por la mejora de las personas del entorno	3.54	4.32
21. Confianza profesional en las propias competencias	4.10	3.91

22. Expectativas de éxito laboral o profesional	4.23	4.03
---	------	------

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión *Percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral*. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=*Nada*, 2=*Algo*, 3=*Regular*, 4=*Bastante* y 5=*Mucho*. Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, podemos observar como la media, en la mayoría de los ítems de esta dimensión, es superior en el caso de las mujeres, a excepción de los ítems que hacen referencia a la confianza profesional en las propias competencias y las expectativas de éxito laboral o profesional. Por tanto, observamos que las mujeres obtienen una mayor puntuación en habilidades como la capacidad de planificación y comunicación, el autocontrol, la asunción de responsabilidades y riesgos, la satisfacción por el trabajo bien hecho, el afán de superación, la colaboración y preocupación con sus compañeros y compañeras, así como la conciliación familiar y laboral; pero, sin embargo, se percibe en menor grado que los hombres en cuanto a la confianza en sus competencias y las expectativas de éxito profesional.

6. Estudio Correlacional de las dimensiones del instrumento

En este apartado abordaremos el estudio correlacional entre las 5 dimensiones del cuestionario. Los datos resultantes de la aplicación del coeficiente de correlación de Spearman, realizado para comprobar el grado de relación entre las 5 dimensiones del instrumento, pueden verse en la siguiente tabla (ver tabla 42).

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Tabla 42

Resultados de las correlaciones bivariadas de las 5 dimensiones del cuestionario sobre barreras de género en el alumnado universitario de la Facultad de Ciencias de la Educación

			Predisposición al liderazgo	Rol del trabajo	Miedo evaluación	Genero Hombres	Genero Mujeres
R h o d e S p e a r m a n	Predispo sición al liderazg o	Coeficie nte de correlaci ón	1,000	,368**	-,023	,218**	,252**
		Sig. (bilatera l)		,000	,451	,000	,000
		N	1044	1044	1044	1044	1044
	Rol del trabajo	Coeficie nte de correlaci ón	,368**	1,000	-,009	,308**	,397**
		Sig. (bilatera l)	,000		,760	,000	,000
		N	1044	1044	1044	1044	1044
	Miedo_e valuació n	Coeficie nte de correlaci ón	-,023	-,009	1,000	,042	,002
		Sig. (bilatera l)	,451	,760		,179	,946
		N	1044	1044	1044	1044	1044
	Género_ Hombres	Coeficie nte de correlaci ón	,218**	,308**	,042	1,000	,516**
		Sig. (bilatera l)	,000	,000	,179		,000
		N	1044	1044	1044	1044	1044
	Género_ Mujeres	Coeficie nte de	,252**	,397**	,002	,516**	1,000

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

	Mujeres	correlación					
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,946	,000	
		N	1044	1044	1044	1044	1044
<p><i>Nota.</i> Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre las variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación de Spearman.</p> <p>**<i>.</i> La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).</p>							

Fuente: Elaboración propia.

En función de los datos obtenidos, podemos afirmar que, en primer lugar, existe relación entre la dimensión 1, correspondiente a la predisposición al liderazgo con la dimensión 2, que hace referencia al Rol del trabajo ($r=.36$, $p<.01$). En segundo lugar, con la dimensión 4, que alude a la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral ($r=.21$, $p<.01$). Por último, también existe relación con la dimensión 5, correspondiente a la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral ($r=.25$, $p<.01$), dado que hay nivel de significatividad bilateral al $n.s=0.01$. En este sentido, la relación entre la primera de ellas es moderada, mientras que en el resto es baja, tal y como señalan Mateo (2012) y Pérez, García, Gil y Galán (2009).

Además, podemos afirmar que existe relación entre la dimensión 2, que hace referencia al Rol del trabajo, con la dimensión 4, que alude a la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral ($r=.30$, $p<.01$) y la dimensión 5, correspondiente a la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral ($r=.39$, $p<.01$), dado que hay nivel de significatividad bilateral al $n.s=0.01$. En este sentido, la relación entre las mismas es moderada en todos los casos, tal y como señalan los autores anteriormente mencionados.

Por último, constatamos la existencia de relación entre la dimensión 4 que alude a la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral y la dimensión 5, correspondiente a la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral ($r=.51$, $p<.01$), dado que hay nivel de significatividad bilateral al $n.s=0.01$. En este sentido, la relación entre las mismas es moderada.

Además, conviene señalar que la dimensión 3, que hace referencia al miedo a la evaluación negativa del alumnado respecto a la preocupación de la imagen que las personas de su entorno tienen sobre ellos mismos y ellas mismas, no se encuentra correlacionada con ningunas de las 4 dimensiones restantes del cuestionario. Estos resultados ponen de manifiesto la importante asociación entre aquellas dimensiones más vinculadas a barreras de género relacionadas con aspectos profesionales y la ausencia de relación de estas barreras con el miedo a la evaluación negativa, aspecto éste más interno y transferible a otros contextos más allá del ámbito laboral.

7. Modelos explicativos de las barreras de género

Una vez evidenciada la relación entre las diferentes dimensiones del cuestionario, consideramos relevante intentar determinar las variables que son predictoras de aquellas elegidas como criterio. Para ello, realizamos regresiones lineales múltiples a través del método “por pasos”. La técnica se desarrolló con todas las dimensiones del instrumento, para cada uno de los distintos grupos de participantes en función del sexo, la titulación y el modo de vida. A continuación, se muestran aquellos modelos explicativos que han arrojado diferencias estadísticamente significativas.

7.1 Modelos explicativos de la percepción del rol de género de mujeres y hombres en el mundo laboral en función del sexo

En primer lugar, tomando como variable criterio la percepción del rol de las mujeres en el mundo laboral, en el caso de los participantes hombres, la técnica devolvió un único modelo de regresión, compuestos exclusivamente por las variables “Percepción del rol de los hombres en el mundo laboral”. Esta explicaba el 44,5% de la varianza ($p < .01$). Los resultados de la regresión los podemos observar en la siguiente tabla (ver tabla 43).

Tabla 43

Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en función de los hombres

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	1.611	.196		8.221	.000		
	Género_Hombres	.639	.050	.669	12.728	.000	1.000	1.000

a. Variable dependiente: Género_Mujeres

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, la variable percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral fue la única predictora de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en el caso de los hombres. Es decir, la percepción de los hombres acerca de su propio rol de género en el mundo laboral puede predecir su percepción acerca del rol de género de las mujeres.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

En segundo lugar, tomando como variable criterio la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral, en el caso de las participantes mujeres, la técnica devolvió 2 modelos de regresión, compuestos aditivamente por las variables “Percepción del rol de los hombres en el mundo laboral” y “Rol del trabajo”. El conjunto de estas dos variables explicaba el 24,7% de la varianza ($p < .01$). Los valores de R^2 corregida de los diferentes modelos fueron para el modelo 1 el .198 y para el modelo 2 el .247. Los coeficientes de las variables independientes para cada uno de los modelos los podemos consultar en siguiente tabla (ver tabla 44).

Tabla 44

Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en función de las mujeres

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	2.735	.108		25.381	.000		
	Género_Hombres	.397	.027	.446	14.443	.000	1.000	1.000
2	(Constante)	2.050	.139		14.748	.000		
	Género_Hombres	.344	.028	.387	12.509	.000	.935	1.070
	Rol del trabajo	.208	.028	.231	7.464	.000	.935	1.070
a. Variable dependiente: Género_Mujeres								

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, las variables percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral y el Rol del trabajo fueron las variables predictoras de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral, en el caso de las mujeres. Por tanto, la percepción que las mujeres

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

tienen sobre los hombres en el ámbito profesional, así como la relevancia que tienen para ellas el rol del trabajo, predicen su percepción acerca del rol de género en las mujeres.

En tercer lugar, tomando como variable criterio la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral, en el caso de los participantes hombres, la técnica devolvió 2 modelos de regresión, compuestos aditivamente por las variables “Percepción del rol de las mujeres en el mundo laboral” y “Rol del trabajo”. El conjunto de estas dos variables explicaba el 48% de la varianza ($p < .05$). Los valores de R^2 corregida de los diferentes modelos fueron para el modelo 1 el .445 y para el modelo 2 el .480. Los coeficientes de las variables independientes para cada uno de los modelos los podemos consultar en siguiente tabla (ver tabla 45).

Tabla 45

Predictores de la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral en función de los hombres

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	1.006	.226		4.442	.000		
	Género_Mujeres	.701	.055	.669	12.728	.000	1.000	1.000
2	(Constante)	.555	.249		2.229	.027		
	Género_Mujeres	.618	.057	.590	10.748	.000	.858	1.165
	Rol del trabajo	.198	.052	.209	3.814	.000	.858	1.165
a. Variable dependiente: Género_Hombres								

Fuente: Elaboración propia.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Así pues, las variables percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral y el Rol del trabajo fueron las variables predictoras de la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral, en el caso de los hombres. Por tanto, la percepción que los hombres tienen sobre las mujeres en el ámbito profesional, así como la relevancia que tienen para ellos el rol del trabajo, predicen su percepción acerca del rol de género en los hombres.

A continuación, tomando como variable criterio la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral, en el caso de las participantes mujeres, la técnica también generó 2 modelos de regresión, compuestos aditivamente por las variables “Percepción del rol de las mujeres en el mundo laboral” y “Rol del trabajo”. El conjunto de estas dos variables explicaba el 21% de la varianza ($p < .01$). Los valores de R^2 corregida de los diferentes modelos fueron para el modelo 1 el .198 y para el modelo 2 el .210. Los coeficientes de las variables independientes para cada uno de los modelos los podemos consultar en siguiente tabla (ver tabla 46).

Tabla 46

Predictores de la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral en función de las mujeres

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	1.739	.149		11.636	.000		
	Género_Mujeres	.501	.035	.446	14.443	.000	1.000	1.000
2	(Constante)	1.407	.173		8.137	.000		
	Género_Mujeres	.456	.036	.406	12.509	.000	.891	1.122

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Rol del trabajo	.123	.033	.121	3.733	.000	.891	1.122
a. Variable dependiente: Género_Hombres							

Fuente: Elaboración propia.

En efecto, las variables percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral y el Rol del trabajo fueron las variables predictoras de la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral, en el caso de las mujeres. Así pues, la percepción que las mujeres tienen sobre ellas mismas en el ámbito profesional, así como la relevancia que tiene para ellas el rol del trabajo, predicen su percepción acerca del rol de género en los hombres.

Por último, tomando como variable criterio la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral, considerando a todos los participantes de este estudio, la técnica generó 3 modelos de regresión, compuestos aditivamente por las variables “Percepción del rol de los hombres en el mundo laboral”, “Rol del trabajo” y “Predisposición al liderazgo”. El conjunto de estas tres variables explicaba el 29,2% de la varianza ($p < .05$). Los valores de R^2 corregida de los diferentes modelos fueron para el modelo 1 el .238, para el modelo 2 el .289 y para el modelo 3 el .292. Los coeficientes de las variables independientes para cada uno de los modelos los podemos consultar en siguiente tabla (ver tabla 47).

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Tabla 47

Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral (muestra completa)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	2.508	.097		25.921	.000		
	Género_Hombres	.446	.025	.488	18.065	.000	1.000	1.000
2	(Constante)	1.853	.120		15.490	.000		
	Género_Hombres	.383	.025	.420	15.392	.000	.917	1.091
	Rol del trabajo	.213	.024	.239	8.749	.000	.917	1.091
3	(Constante)	1.737	.129		13.422	.000		
	Género_Hombres	.377	.025	.413	15.093	.000	.907	1.103
	Rol del trabajo	.193	.026	.216	7.496	.000	.816	1.225
	Predisposición al liderazgo	.054	.023	.066	2.347	.019	.855	1.170

a. Variable dependiente: Género_Mujeres

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, las variables percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral, el Rol del trabajo y la predisposición al liderazgo fueron las variables predictoras de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral. En este sentido, la percepción que el alumnado objeto de estudio tiene sobre los hombres en el ámbito profesional, así como la relevancia que tienen el rol del trabajo y la predisposición al liderazgo, predicen su percepción acerca del rol de género en las mujeres en el ámbito laboral.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

En cuanto a la variable criterio “percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral”, considerando a todos los participantes de este estudio, la técnica igualmente generó 3 modelos de regresión, compuestos aditivamente por las variables “Percepción del rol de las mujeres en el mundo laboral”, “Rol del trabajo” y “Predisposición al liderazgo”. El conjunto de estas tres variables explicaba el 25,4% de la varianza ($p < .05$). Los valores de R^2 corregida de los diferentes modelos fueron para el modelo 1 el .238, para el modelo 2 el .252 y para el modelo 3 el .254. Los coeficientes de las variables independientes para cada uno de los modelos los podemos consultar en siguiente tabla (ver tabla 48).

Tabla 48

Predictores de la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral (muestra completa)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	1.612	.126		12.761	.000		
	Género_Mujeres	.535	.030	.488	18.065	.000	1.000	1.000
2	(Constante)	1.295	.144		9.014	.000		
	Género_Mujeres	.484	.031	.442	15.392	.000	.871	1.148
	Rol del trabajo	.127	.028	.129	4.508	.000	.871	1.148
3	(Constante)	1.183	.153		7.718	.000		
	Género_Mujeres	.477	.032	.435	15.093	.000	.860	1.163
	Rol del trabajo	.107	.030	.110	3.630	.000	.784	1.275
	Predisposición al liderazgo	.053	.026	.060	2.079	.038	.854	1.171

a. Variable dependiente: Género_Hombres

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, las variables percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral, el Rol del trabajo y la predisposición al liderazgo fueron las variables predictoras de la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral. Así pues, la percepción que el alumnado objeto de estudio tiene sobre las mujeres en el ámbito profesional, así como la relevancia que tiene el rol del trabajo y la predisposición al liderazgo, predicen su percepción acerca del rol de género en los hombres en el ámbito laboral.

7.2 Modelos explicativos de la predisposición al liderazgo en función del sexo.

En este apartado, tomaremos como variable criterio la predisposición al liderazgo, considerando, en primer lugar, a los participantes hombres. La técnica devolvió dos modelos de regresión, compuestos por las variables “Percepción del rol de las mujeres en el mundo laboral” y “Rol del trabajo”. Los valores de R^2 corregida de los diferentes modelos fueron para el modelo 1 el .078 y para el modelo 2 el .104. Estos explicaban solamente el 10,4% de la varianza ($p < .01$), por lo que no podemos aceptar la relación de predicción especificada en dicho modelo. Los coeficientes de las variables independientes para cada uno de los modelos los podemos consultar en siguiente tabla (ver tabla 49).

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Tabla 49

Predictores de la predisposición al liderazgo en función de los hombres

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	2.825	.318		8.878	.000		
	Género_Mujeres	.328	.077	.287	4.243	.000	1.000	1.000
2	(Constante)	2.380	.356		6.681	.000		
	Género_Mujeres	.247	.082	.216	2.998	.003	.858	1.165
	Rol del trabajo	.195	.074	.189	2.630	.009	.858	1.165

a. Variable dependiente: Predisposición al liderazgo

Fuente: Elaboración propia.

Así pues, la percepción que los hombres tienen sobre las mujeres en el ámbito profesional, así como la relevancia que tienen el rol del trabajo no predicen la predisposición al liderazgo.

En segundo lugar, tomando como variable criterio la predisposición al liderazgo, en el caso de las participantes mujeres, la técnica devolvió igualmente 2 modelos de regresión, compuestos aditivamente por las variables “Rol del trabajo” y “Percepción del rol de las mujeres en el mundo laboral”. Los valores de R^2 corregida de los diferentes modelos fueron para el modelo 1 el .155 y para el modelo 2 el .162. El conjunto de estas dos variables explicaba solamente el 16,2% de la varianza ($p < .01$), por lo igualmente tampoco podemos aceptar la relación de predicción concretada en dicho modelo. Los coeficientes de las variables independientes para cada uno de los modelos los podemos consultar en siguiente tabla (ver tabla 50).

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Tabla 50

Predictores de la predisposición al liderazgo en función de las mujeres

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	2.271	.157		14.489	.000		
	Rol del trabajo	.455	.036	.395	12.479	.000	1.000	1.000
2	(Constante)	1.922	.202		9.513	.000		
	Rol del trabajo	.420	.038	.365	10.929	.000	.891	1.122
	Género_Mujeres	.116	.043	.091	2.720	.007	.891	1.122

a. Variable dependiente: Predisposición al liderazgo

Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, la percepción que las mujeres tienen sobre sí mismas, así como la relevancia que poseen sobre el rol del trabajo, no predicen la predisposición que ellas tienen en cuanto al liderazgo.

Por último, tomando como variable criterio la predisposición al liderazgo, considerando a todos los participantes de este estudio, la técnica generó 3 modelos de regresión, compuestos aditivamente por las variables “Rol del trabajo”, “Percepción del rol de las mujeres en el mundo laboral” y “Percepción del rol de los hombres en el mundo laboral”. Los valores de R^2 corregida de los diferentes modelos fueron para el modelo 1 el .135, para el modelo 2 el .145 y para el modelo 3 el .147. El conjunto de estas tres variables explicaba escasamente el 14,7% de la varianza ($p < .05$), por lo que tampoco podemos aceptar la relación de predicción especificada en dicho modelo. Los coeficientes de las variables independientes para cada uno de los modelos los podemos consultar en siguiente tabla (ver tabla 51).

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Tabla 51

Predictores de la predisposición al liderazgo (muestra completa)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	2.491	.135		18.463	.000		
	Rol del trabajo	.406	.032	.368	12.791	.000	1.000	1.000
2	(Constante)	2.100	.173		12.139	.000		
	Rol del trabajo	.363	.034	.329	10.715	.000	.871	1.148
	Género_Mujeres	.136	.038	.110	3.586	.000	.871	1.148
3	(Constante)	1.999	.179		11.150	.000		
	Rol del trabajo	.353	.034	.320	10.341	.000	.854	1.171
	Género_Mujeres	.098	.042	.080	2.347	.019	.709	1.410
	Género_Hombres	.077	.037	.069	2.079	.038	.747	1.339

a. Variable dependiente: Predisposición al liderazgo

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, las variables relevancia del Rol del trabajo, percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral y la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral con constituyeron variables predictoras de la predisposición al liderazgo.

7.3 Modelos explicativos de la percepción del rol de mujeres y hombres en el mundo laboral, así como de la predisposición al liderazgo en función de la titulación

A continuación, analizaremos los diferentes modelos predictivos obtenidos mediante las regresiones lineales, teniendo en cuenta la titulación del alumnado.

7.3.1 Modelos explicativos de la percepción del rol de mujeres y hombres en el mundo laboral, así como de la predisposición al liderazgo en los y las estudiantes del Grado de Educación Infantil

En primer lugar, tomando como variable criterio la percepción del rol de las mujeres en el mundo laboral, en el caso de los estudiantes del Grado de Educación Infantil, la técnica generó dos modelos de regresión, compuestos aditivamente por las variables “Percepción del rol de los hombres en el mundo laboral” y “Rol del trabajo”. Esta explicaba el 22,6% de la varianza ($p < .01$). Los valores de R^2 corregida de los diferentes modelos fueron para el modelo 1 el .194 y para el modelo 2 de .226. Los resultados de la regresión los podemos observar en la siguiente tabla (ver tabla 52).

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Tabla 52

Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en función de la titulación (Grado de Educación Infantil)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	2.721	.171		15.917	.000		
	Género_Hombres	.398	.043	.443	9.164	.000	1.000	1.00
2	(Constante)	2.084	.235		8.855	.000		
	Género_Hombres	.351	.044	.391	7.932	.000	.925	1.08
	Rol del trabajo	.189	.049	.190	3.854	.000	.925	1.08
a. Variable dependiente: Genero_Mujeres								

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, las variables percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral y Rol del trabajo fueron las predictoras de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en el caso de los estudiantes del Grado de Educación Infantil. Por tanto, la percepción que el alumnado perteneciente al grado de Educación Infantil tiene sobre los hombres en el ámbito profesional, así como la relevancia que posee el rol del trabajo, predicen su percepción acerca del rol de género en las mujeres en el ámbito laboral.

A continuación, adoptando como variable criterio la percepción del rol de los hombres en el mundo laboral, en el caso de los estudiantes del mismo grado, la técnica produjo dos modelos de regresión, compuestos aditivamente por las variables “Percepción del rol de las mujeres en el mundo laboral” y “Rol del trabajo”. Esta explicaba el 21,4% de la varianza

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

($p < .01$). Los valores de R^2 corregida de los diferentes modelos fueron para el modelo 1 el .194 y para el modelo 2 de .214. Los resultados de la regresión los podemos observar en la siguiente tabla (ver tabla 53).

Tabla 53

Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en función de la titulación (Grado de Educación Infantil)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	1.782	.232		7.681	.000		
	Género_Mujeres	.494	.054	.443	9.164	.000	1.000	1.000
2	(Constante)	1.254	.285		4.401	.000		
	Género_Mujeres	.442	.056	.397	7.932	.000	.912	1.097
	Rol del trabajo	.173	.055	.156	3.118	.002	.912	1.097
a. Variable dependiente: Género_Hombres								

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, las variables percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral y Rol del trabajo fueron las predictoras de la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral en el caso de los estudiantes del Grado de Educación Infantil. En este sentido, la percepción que el alumnado perteneciente al grado de Educación Infantil tiene sobre las mujeres en el ámbito profesional, así como la relevancia que posee el rol del trabajo, predicen su percepción acerca del rol de género en los hombres en el ámbito laboral.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Por último, tomaremos como variable criterio la predisposición al liderazgo, considerando la misma titulación que en el apartado anterior. En esta ocasión, la técnica devolvió un único modelo de regresión, compuestos por la variable "Rol del trabajo". Esta explicaba solamente el 17,3% de la varianza ($p < .01$), por lo que no podemos aceptar la relación de predicción concretada en dicho modelo. Los coeficientes de las variables independientes para cada uno de los modelos los podemos consultar en siguiente tabla (ver tabla 54).

Tabla 54

Predictores de la predisposición al liderazgo en función de la titulación (Grado de Educación Infantil)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	2.076	.257		8.069	.000		
	Rol del trabajo	.504	.059	.419	8.540	.000	1.000	1.000
a. Variable dependiente: Predisposición al liderazgo								

Fuente: Elaboración propia.

Así pues, la variable Rol del trabajo no predice la predisposición al liderazgo en el caso de los estudiantes del Grado de Educación Infantil.

7.3.2 Modelos explicativos de la percepción del rol de mujeres y hombres en el mundo laboral, así como de la predisposición al liderazgo en los estudiantes del Grado de Educación Primaria

En primer lugar, tomando como variable criterio la percepción del rol de las mujeres en el mundo laboral, en el caso de los estudiantes del Grado de Educación Primaria, la técnica generó dos modelos de regresión, compuestos aditivamente por las variables “Percepción del rol de los hombres en el mundo laboral” y “Rol del trabajo”. Esta explicaba el 31,5% de la varianza ($p < .01$). Los valores de R^2 corregida de los diferentes modelos fueron para el modelo 1 el .257 y para el modelo 2 de .315. Los resultados de la regresión los podemos observar en la siguiente tabla (ver tabla 55).

Tabla 55

Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en función de la titulación (Grado de Educación Primaria)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	2.496	.129		19.277	.000		
	Género_Hombres	.453	.033	.509	13.733	.000	1.000	1.000
2	(Constante)	1.795	.161		11.136	.000		
	Género_Hombres	.395	.033	.444	12.041	.000	.933	1.072
	Rol del trabajo	.221	.032	.251	6.828	.000	.933	1.072

a. Variable dependiente: Género_Mujeres

Fuente: Elaboración propia.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Al respecto, las variables percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral y Rol del trabajo fueron las predictoras de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en el caso de los estudiantes del Grado de Educación Primaria, al igual que en el caso del Grado de Educación Infantil. Por tanto, la percepción que el alumnado perteneciente al grado de Educación Primaria tiene sobre los hombres en el ámbito profesional, así como la relevancia que posee el rol del trabajo, predicen su percepción acerca del rol de género en las mujeres en el ámbito laboral.

A continuación, adoptando como variable criterio la percepción del rol de los hombres en el mundo laboral, en el caso de los estudiantes del mismo grado, la técnica produjo tres modelos de regresión, compuestos aditivamente por las variables “Percepción del rol de las mujeres en el mundo laboral”, “Rol del trabajo” y “Miedo a la evaluación negativa”. Esta explicaba el 26,6% de la varianza ($p < .05$). Los valores de R^2 corregida de los diferentes modelos fueron para el modelo 1 el .257, para el modelo 2 de .262 y para el modelo 3 de .266. Los resultados de la regresión los podemos observar en la siguiente tabla (ver tabla 56).

Tabla 56

Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en función de la titulación (Grado de Educación Primaria)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	1.454	.178		8.153	.000		
	Género_Mujeres	.572	.042	.509	13.733	.000	1.000	1.000
2	(Constante)	1.254	.201		6.223	.000		

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

	Género_Mujeres	.537	.045	.478	12.041	.000	.866	1.155
	Rol del trabajo	.083	.039	.084	2.120	.034	.866	1.155
3	(Constante)	1.126	.211		5.339	.000		
	Género_Mujeres	.535	.044	.476	12.018	.000	.865	1.156
	Rol del trabajo	.082	.039	.083	2.091	.037	.865	1.156
	Miedo_evaluación	.048	.024	.074	2.001	.046	.998	1.002
a. Variable dependiente: Género_Hombres								

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, las variables percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral, Rol del trabajo y miedo a la evaluación negativa fueron las predictoras de la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral en el caso de los estudiantes del grado de Educación Primaria. Así pues, la percepción que el alumnado perteneciente al grado de Educación Primaria tiene sobre las mujeres en el ámbito profesional, la relevancia que posee el rol del trabajo y el miedo a la evaluación negativa, predicen su percepción acerca del rol de género en los hombres en el ámbito laboral.

Por último, tomaremos como variable criterio la predisposición al liderazgo, considerando la misma titulación que en el apartado anterior. En esta ocasión, la técnica devolvió dos modelos de regresión, compuestos aditivamente por la variable "Rol del trabajo" y "Percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral". Los valores de R^2 corregida de los diferentes modelos fueron para el modelo 1 el .098 y para el modelo 2 de .109. Esta explicaba solamente el 10,9% de la varianza ($p < .01$), por lo que no podemos aceptar la relación de predicción especificada en el modelo.

Los coeficientes de las variables independientes para cada uno de los modelos los podemos consultar en siguiente tabla (ver tabla 57).

Tabla 57

Predictores de la predisposición al liderazgo en función de la titulación (Grado de Educación Primaria)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	2.678	.196		13.688	.000		
	Rol del trabajo	.358	.046	.316	7.747	.000	1.000	1.000
2	(Constante)	2.228	.254		8.773	.000		
	Rol del trabajo	.308	.049	.272	6.244	.000	.866	1.155
	Género_Mujeres	.155	.056	.120	2.749	.006	.866	1.155
a. Variable dependiente: Predisposición al liderazgo								

Fuente: Elaboración propia.

Así pues, la variable Rol del trabajo junto con la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral no predicen la predisposición al liderazgo en el caso de los estudiantes del grado de Educación Primaria.

7.3.3 Modelos explicativos de la percepción del rol de mujeres y hombres en el mundo laboral, así como de la predisposición al liderazgo en los estudiantes del Grado de Educación Social

En primer lugar, tomando como variable criterio la percepción del rol de las mujeres en el mundo laboral, en el caso de los estudiantes del Grado de Educación Social, la técnica generó dos modelos de regresión,

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

compuestos aditivamente por las variables “Percepción del rol de los hombres en el mundo laboral” y “Predisposición al liderazgo”. Esta explicaba el 26,1% de la varianza ($p < .05$). Los valores de R^2 corregida de los diferentes modelos fueron para el modelo 1 el .213 y para el modelo 2 de .261. Los resultados de la regresión los podemos observar en la siguiente tabla (ver tabla 58).

Tabla 58

Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en función de la titulación (Grado de Educación Social)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	2.252	.367		6.137	.000		
	Género_Hombres	.484	.095	.470	5.084	.000	1.000	1.00
2	(Constante)	1.449	.469		3.092	.003		
	Género_Hombres	.446	.093	.433	4.774	.000	.976	1.02
	Predisposición al liderazgo	.226	.086	.239	2.628	.010	.976	1.02
a. Variable dependiente: Género_Mujeres								

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, las variables percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral y predisposición al liderazgo fueron las predictoras de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en el caso de los estudiantes del grado de Educación Social. Por tanto, la percepción que el alumnado perteneciente al grado de Educación Social tiene sobre los hombres en el ámbito profesional, así como la

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

predisposición al liderazgo predicen su percepción acerca del rol de género en las mujeres en el ámbito laboral.

A continuación, adoptando como variable criterio la percepción del rol de los hombres en el mundo laboral, en el caso de los estudiantes del mismo grado, la técnica produjo otros dos modelos de regresión, compuestos aditivamente por las variables “Percepción del rol de las mujeres en el mundo laboral” y “Rol del trabajo”. Esta explicaba el 24,2% de la varianza ($p < .05$). Los valores de R^2 corregida de los diferentes modelos fueron para el modelo 1 el .213 y para el modelo 2 de .242. Los resultados de la regresión los podemos observar en la siguiente tabla (ver tabla 59).

Tabla 59

Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en función de la titulación (Grado de Educación Social)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	1.950	.372		5.248	.000		
	Género_Mujeres	.457	.090	.470	5.084	.000	1.000	1.000
2	(Constante)	1.626	.395		4.119	.000		
	Género_Mujeres	.380	.095	.391	3.981	.000	.855	1.169
	Rol del trabajo	.162	.076	.210	2.136	.035	.855	1.169

a. Variable dependiente: Género_Hombres

Fuente: Elaboración propia.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

En este sentido, las variables percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral y Rol del trabajo fueron las predictoras de la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral en el caso de los estudiantes del grado de Educación Social. Por tanto, la percepción que el alumnado perteneciente al grado de Educación Social tiene sobre las mujeres en el ámbito profesional, así como la relevancia que posee el rol del trabajo, predicen su percepción acerca del rol de género en los hombres en el ámbito laboral.

Por último, tomaremos como variable criterio la predisposición al liderazgo, considerando la misma titulación que en el apartado anterior. En esta ocasión, la técnica devolvió solamente un modelo de regresión, formado exclusivamente por la variable "Rol del trabajo". Esta explicaba solamente el 13,2% de la varianza ($p < .01$), por lo que no podemos aceptar la relación de predicción concretada en dicho modelo. Los coeficientes de las variables independientes para cada uno de los modelos los podemos consultar en siguiente tabla (ver tabla 60).

Tabla 60

Predictores de la predisposición al liderazgo en función de la titulación (Grado de Educación Social)

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1 (Constante)	2.944	.326		9.017	.000		
Rol del trabajo	.315	.081	.376	3.873	.000	1.000	1.000

a. Variable dependiente: Predisposición al liderazgo

Fuente: Elaboración propia.

Así pues, la variable Rol del trabajo no predice la predisposición al liderazgo en el caso de los estudiantes del grado de Educación Social.

7.3.4 Modelos explicativos de la percepción del rol de mujeres y hombres en el mundo laboral, así como de la predisposición al liderazgo en los estudiantes del Máster de Educación Inclusiva

En primer lugar, tomando como variable criterio la percepción del rol de las mujeres en el mundo laboral, en el caso de los estudiantes del Máster de Educación Inclusiva, la técnica generó un único modelo de regresión, compuestos exclusivamente por la variable “Predisposición al liderazgo”. Esta explicaba el 19,2% de la varianza ($p < .05$), por lo no podemos aceptar la relación de predicción especificada en dicho modelo. Los resultados de la regresión los podemos observar en la siguiente tabla (ver tabla 61).

Tabla 61

Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en función de la titulación (Máster de Educación Inclusiva)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	2.792	.497		5.616	.000		
	Predisposición al liderazgo	.333	.123	.471	2.720	.011	1.000	1.000
a. Variable dependiente: Género_Mujeres								

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, podemos indicar que la predisposición al liderazgo no predice la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en el caso de los estudiantes del Máster de Educación Inclusiva.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

A continuación, adoptando como variable criterio la percepción del rol de los hombres en el mundo laboral, en el caso de los estudiantes del mismo máster, la técnica produjo otro único modelo de regresión, compuestos por la misma variable que en el caso anterior, “Predisposición al liderazgo” pero explicando el 34,9% de la varianza ($p < .05$). Los resultados de la regresión los podemos observar en la siguiente tabla (ver tabla 62).

Tabla 62

Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en función de la titulación (Master de Educación Inclusiva)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	1.738	.523		3.323	.003		
	Predisposición al liderazgo	.507	.129	.611	3.936	.001	1.000	1.000
a. Variable dependiente: Género_Hombres								

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, la variable predisposición al liderazgo predice la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral en el caso de los estudiantes del Máster de Educación Inclusiva.

Por último, tomaremos como variable criterio la predisposición al liderazgo, considerando la misma titulación que en el apartado anterior. En esta ocasión, la técnica devolvió dos modelos de regresión, formados aditivamente por la variable “Rol del trabajo” y “Percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral”. Este explicaba el 63,1% de la varianza ($p < .05$). Los valores de R^2 corregida de los diferentes modelos

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

fueron para el modelo 1 el .521 y para el modelo 2 de .631. Los coeficientes de las variables independientes para cada uno de los modelos los podemos consultar en siguiente tabla (ver tabla 63).

Tabla 63

Predictores de la predisposición al liderazgo en función de la titulación (Máster de Educación Inclusiva)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	.278	.680		.408	.686		
	Rol del trabajo	.890	.161	.734	5.514	.000	1.000	1.000
2	(Constante)	-1.450	.836		-1.736	.095		
	Rol del trabajo	.814	.144	.672	5.655	.000	.968	1.033
	Género_Mujeres	.496	.168	.351	2.956	.007	.968	1.033

a. Variable dependiente: Predisposición al liderazgo

Fuente: Elaboración propia.

Así pues, las variables Rol del trabajo y percepción del género de la mujer en el mercado laboral fueron las variables predictoras de la predisposición al liderazgo en el caso de los estudiantes del Máster de Educación Inclusiva. Por tanto, la percepción que el alumnado perteneciente al grado del Máster de Educación Inclusiva tiene sobre las mujeres en el ámbito profesional, así como la relevancia que posee el rol del trabajo, predicen su predisposición al liderazgo.

7.3.5 Modelos explicativos de la percepción del rol de mujeres y hombres en el mundo laboral, así como de la predisposición al liderazgo en los estudiantes del Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

En primer lugar, tomando como variable criterio la percepción del rol de las mujeres en el mundo laboral, en el caso de los estudiantes del Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (en adelante Máster en ESOBFPI), la técnica generó dos modelos de regresión, compuestos por las variables “Percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral” y “Rol del trabajo”. Esta explicaba el 58,3% de la varianza ($p < .05$). Los valores de R^2 corregida de los diferentes modelos fueron para el modelo 1 el .518 y para el modelo 2 de .583. Los resultados de la regresión los podemos observar en la siguiente tabla (ver tabla 64).

Tabla 64

Predictores de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en función de la titulación (Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.)

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1 (Constante)	.940	.509		1.846	.074		
	Género_Hombres	.817	.131	.729	6.217	.000	1.000
2 (Constante)	.480	.508		.945	.351		

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Género_Hombres	.644	.140	.574	4.584	.000	.758	1.319
Rol del trabajo	.285	.113	.315	2.515	.017	.758	1.319
a. Variable dependiente: Género_Mujeres							

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, las variables predictoras de la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral en el caso de los estudiantes del Máster en ESOBFPI fueron la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral y el Rol del trabajo. En este sentido, la percepción que el alumnado perteneciente al Máster en ESOBFPI tiene sobre los hombres en el ámbito profesional, así como la relevancia que posee el rol del trabajo, predicen su percepción acerca del rol de género en las mujeres en el ámbito laboral.

A continuación, adoptando como variable criterio la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral, en el caso de los estudiantes del mismo máster, la técnica produjo un único modelo de regresión, compuestos por la variable “Percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral”. Esta explicaba el 51,8% de la varianza ($p < .01$). Los resultados de la regresión los podemos observar en la siguiente tabla (ver tabla 65).

Tabla 65

Predictores de la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral en función de la titulación (Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	1.185	.431		2.748	.010		
	Género_Mujeres	.651	.105	.729	6.217	.000	1.000	1.000
a. Variable dependiente: Género_Hombres								

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, la variable percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral predice la percepción del rol de género de los hombres en el mundo laboral en el caso de los estudiantes del Máster en ESOBFPI.

Por último, tomaremos como variable criterio la predisposición al liderazgo, considerando la misma titulación que en el apartado anterior. En esta ocasión, la técnica devolvió un único modelo de regresión, formado por la variable “Percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral”. Este explicaba solamente el 17% de la varianza ($p < .01$), por lo que no podemos aceptar la relación de predicción que se concreta en dicho modelo. Los coeficientes de las variables independientes para el modelo los podemos consultar en siguiente tabla (ver tabla 66).

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Tabla 66

Predictores de la predisposición al liderazgo en función de la titulación (Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas)

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1 (Constante)	2.301	.663		3.473	.001		
Género_Mujeres	.460	.161	.440	2.856	.007	1.000	1.000
a. Variable dependiente: Predisposición al liderazgo							

Fuente: Elaboración propia.

Así pues, las variables percepción del género de la mujer en el mercado laboral no predice la predisposición al liderazgo en el caso de los estudiantes del Máster en Enseñanza Secundaria.

A modo de conclusión, concretamos los diferentes modelos obtenidos a través de las diversas regresiones lineales de las diferentes dimensiones del cuestionario tomando en consideración el sexo y la titulación del alumnado objeto de estudio (ver tabla 67).

Tabla 67

Modelos de predicción de las variables percepción del rol de género de mujeres y hombres en el ámbito laboral en función del sexo

Sexo	Variables Predictoras	Variable Predecida
Hombres	Percepción del rol de género de los hombres en el ámbito laboral.	Percepción del rol de género de las mujeres en el ámbito laboral.
Mujeres	Percepción del rol de género de los hombres en el ámbito	

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

	laboral y Relevancia del rol del trabajo.	
Hombres	Percepción del rol de género de las mujeres en el ámbito laboral y Relevancia del rol del trabajo.	Percepción del rol de género de los hombres en el ámbito laboral.
Mujeres	Percepción del rol de género de las mujeres en el ámbito laboral y Relevancia del rol del trabajo.	
Mujeres y Hombres	Percepción del rol de género de los hombres en el ámbito laboral, Relevancia del rol del trabajo y Predisposición al Liderazgo.	Percepción del rol de género de las mujeres en el ámbito laboral.
Mujeres y Hombres	Percepción del rol de género de las mujeres en el ámbito laboral, Relevancia del rol del trabajo y Predisposición al Liderazgo.	Percepción del rol de género de los hombres en el ámbito laboral.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 68

Modelos de predicción de las variables percepción del rol de género de mujeres y hombres en el ámbito laboral y la predisposición al liderazgo en función de la titulación

Titulación	VARIABLES Predictoras	VARIABLE Predecida
Grado de Educación Infantil	Percepción del rol de género de los hombres en el ámbito laboral y Relevancia del rol del trabajo	Percepción del rol de género de las mujeres en el ámbito laboral.
	Percepción del rol de género de las mujeres en el ámbito laboral y Relevancia del rol	Percepción del rol de género de los hombres en el ámbito laboral.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

	del trabajo.	
Grado de Educación Primaria	Percepción del rol de género de los hombres en el ámbito laboral y Relevancia del rol del trabajo	Percepción del rol de género de las mujeres en el ámbito laboral.
	Percepción del rol de género de las mujeres en el ámbito laboral, Relevancia del rol del trabajo y Miedo a la evaluación negativa.	Percepción del rol de género de los hombres en el ámbito laboral.
Grado de Educación Social	Percepción del rol de género de los hombres en el ámbito laboral y Predisposición al Liderazgo.	Percepción del rol de género de las mujeres en el ámbito laboral
	Percepción del rol de género de las mujeres en el ámbito laboral y Relevancia del rol del trabajo.	Percepción del rol de género de los hombres en el ámbito laboral.
Máster en Educación Inclusiva	Predisposición al Liderazgo	Percepción del rol de género de los hombres en el ámbito laboral.
	Percepción del rol de género de las mujeres en el ámbito laboral y Relevancia del rol del trabajo.	Predisposición al Liderazgo
Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas	Percepción del rol de género de los hombres en el ámbito laboral y Relevancia del rol del trabajo.	Percepción del rol de género de las mujeres en el ámbito laboral
	Percepción del rol de género de las mujeres en el ámbito laboral	Percepción del rol de género de los hombres en el ámbito laboral.

Fuente: Elaboración propia.

V: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

1. Conclusiones y discusión de la investigación.

A continuación, se detallan las conclusiones derivadas de nuestra investigación, partiendo de los objetivos planteados en el diseño metodológico y discutiendo los resultados alcanzados a la luz de la teoría expuesta en los capítulos de marco teórico. Tras el análisis de los resultados, comprobaremos en que medida se han cumplido dichos objetivos, así como las hipótesis del estudio.

Objetivo 1. Describir las opiniones de los alumnos y alumnas pertenecientes a los Grados de Educación Infantil, Primaria y Social, así como de los Másteres de Educación Inclusiva y Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas y Social de la Universidad de Córdoba respecto a la predisposición al liderazgo, la relevancia del rol del trabajo, el miedo a la evaluación negativa y las percepciones del rol de género en hombres y mujeres.

En este sentido, aludiendo a la predisposición al liderazgo, los resultados obtenidos muestran que el alumnado, en general, tiene una buena predisposición al liderazgo, si bien es cierto que se manifiestan, mayormente, más predispuestos a ascender en la empresa o institución, así como a constituirse como pieza clave en la misma antes que en convertirse en líderes. Por otra parte, considerando a hombres y mujeres por separado, los resultados indican que las mujeres muestran, ligeramente, una puntuación más alta respecto a la predisposición al liderazgo, de manera que se deduce que estas no se sienten inferiores para liderar.

Estos los resultados están en consonancia con las investigaciones llevadas a cabo por Erkut, 2001; Eagly y Johannesen-Schmidt, 2001;

Fletcher, 2001; Acker, 2005; López y Sánchez 2009; Blahopoulou et al., 2011; Gillies, 2013; Sánchez et al., 2014, donde se ponen de manifiesto que las mujeres muestran un alto nivel de satisfacción al liderazgo. Como se argumenta en estos estudios previos, ello puede ser debido a que posean una serie de habilidades sociales y comunicativas que son propicias para liderar, pues suelen ser más asertivas y preocuparse por las relaciones interpersonales y gestión de los conflictos de manera adecuada, así como, por su parte, los hombres suelen presentar actitudes más competitivas e independientes. Por el contrario, Gutiérrez (2015) afirma que los hombres suelen tener mayor motivación por dirigir que las mujeres, sin embargo, este aspecto no se confirma en nuestro estudio.

Por otra parte, haciendo referencia a la relevancia del rol del trabajo, los resultados arrojados por los diferentes análisis de nuestra investigación, en general, muestran que el alumnado manifiesta una opinión favorable en cuanto al rol de trabajo. Asimismo, teniendo en cuenta las percepciones de hombres y mujeres de forma independiente, podemos destacar que las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas que los hombres, ya que estos muestran una actitud más de indiferencia respecto a aspectos como el tiempo y el esfuerzo dedicado al progreso dentro de su campo profesional, así como a la planificación de las diferentes tareas. Por tanto, podemos deducir que ellas otorgan más importancia al trabajo y a su carrera profesional que los hombres.

Estos resultados coinciden con lo concluido por Sánchez et al. (2011), quienes indican que las mujeres conceden una mayor importancia, en general, a todos los valores del trabajo, preocupándose en un mayor grado por aspectos sociales y relacionales. Para estos autores, este hallazgo puede estar reflejando que las mujeres están asumiendo nuevos valores y

manifestando nuevas aspiraciones y expectativas. En la misma línea, Mosteiro y Porto (2017) señalan que en los últimos años se viene observando un cambio en los roles de género y una de las causas que ha podido contribuir a dicho cambio es el creciente nivel educativo que han alcanzado las mujeres, equiparándose e incluso superando al de los hombres.

Centrándonos ahora en el miedo a la evaluación negativa, los resultados obtenidos en esta dimensión indican que el alumnado muestra una actitud de parcialmente de acuerdo en cuanto a la percepción del miedo a la evaluación negativa. No obstante, observamos que las puntuaciones son, ligeramente, superiores en el caso de las mujeres, es decir, que tienen más miedo a ser evaluadas de forma negativa que los hombres. Aunque la diferencia observada no es elevada, pudiera estar evidenciando una mayor preocupación e inseguridad en el caso de las mujeres de este estudio. También el Informe GEM España (2016) apunta en esta misma dirección, constatando que los hombres tienen menos miedo al fracaso que las mujeres, y que aquellos que han sido emprendedores perciben más oportunidades para emprender, al tener más modelos de referencias y menos preocupación por fracasar.

Esta distancia entre mujeres y hombres podría estar relacionada con la influencia de la sociedad patriarcal y androcéntrica en la conformación de nuestra identidad y los roles que asumimos como propios, favoreciendo, en este caso, una autoestima más alta, seguridad e independencia en los hombres y una mayor dependencia e inseguridad en el caso de las mujeres (Simón, 2005). De hecho, en este sentido, Sánchez et al. (2011) señalan en su trabajo la existencia de mayor cantidad de estereotipos de género en los chicos que en las chicas y una creencia de cierta superioridad masculina, que influye negativamente en la autoestima de estas. Sin embargo, el

proceso que lleva a adoptar la elección académica y profesional, conlleva madurez vocacional que solo se consigue mediante un adecuado autoconcepto, construido a través del autoconocimiento y la autoestima. Por tanto, tener más miedo a la evaluación negativa y, con él, menos seguridad y autoestima, puede influir negativamente en la toma de decisiones futura (Martínez-Martínez, 2013).

A continuación, abordaremos las percepciones del rol de género en el ámbito laboral en hombres y mujeres. Tal y como se expuso en el capítulo II de este trabajo, la orientación del rol de género se define como el “grado de identificación del individuo con determinadas actitudes personales, valores, autoconcepto, comportamiento social y opciones profesionales que son acordes con los estereotipos de género socialmente construidos” (Pérez-Quintana, 2014, p.800). Al respecto, los resultados obtenidos en esta dimensión, de manera general, muestran que el alumnado percibe bastante los diferentes aspectos que engloban el rol de género en el ámbito laboral, aunque, concretamente, las mujeres otorgan una mayor relevancia a los mismos (Rodríguez, Vila y Freixa, 2008). Además, es destacable que el alumnado opina, de manera general, que los rasgos incluidos en esta dimensión se observan en mayor grado en las mujeres que los hombres.

Al respecto, López et al. (2008) sostienen que el hecho de que mujeres y hombres estén asumiendo roles que no se ajustan a lo que se espera por pertenecer a un sexo en concreto, pudiera estar modificando la percepción que se tiene sobre los estereotipos de género. Por su parte, investigaciones como las llevadas a cabo por Castillo-Mayén y Montes-Berges (2007), López-Zafra et al. (2008), García-Retamero et al. (2009) o y Castillo-Mayén y Montes-Berges (2014) indican que estos roles varían a lo largo del tiempo y de una cultura a otra, encontrándose, por tanto, en un

proceso dinámico y cambiante. Además, en estos trabajos se señala un mayor cambio en la percepción de los estereotipos femeninos que en la de los masculinos, lo que puede deberse a que se ha producido una mayor transformación en los roles desempeñados por la mujer.

Estos estudios están en consonancia con la teoría del Rol social de Eagly et al. (2004), según la cual afirman que la evolución que se produce en los roles sociales, transforma, al mismo tiempo, los estereotipos asociados a un sexo u otro. Así pues, Castillo-Mayén y Montes-Berges (2014), concluyen su investigación afirmando que algunos estereotipos que tradicionalmente se asociaban a los sexos han desaparecido en la actualidad, al mismo tiempo que se asocian nuevos estereotipos a un sexo u otro.

Quizás por ello, en las respuestas de las mujeres de nuestro estudio podemos apreciar que están más de acuerdo que los hombres en cuanto a los rasgos descritos en el ámbito laboral (iniciativa, responsabilidad, comunicación, superación, dedicación, satisfacción, etc.), por tanto, las mujeres se valoran más positivamente que los hombres en cuanto a la percepción del rol de género en el trabajo. Asimismo, en la atribución que hacen de estos rasgos respecto al sexo opuesto, es posible apreciar, aunque no de manera significativa, que las mujeres están más de acuerdo que los hombres en cuanto a que éstos presentan en el contexto laboral bastante iniciativa y afrontamiento de riesgos, tiempo de dedicación al trabajo, satisfacción con el trabajo, afán de superación, confianza en sí mismos y expectativas de éxito.

Por su parte, los hombres creen, de manera más contundente, que ellos mismos muestran regularmente en sus contextos de trabajo, capacidad de planificación, mecanismos de autocontrol, asumen responsabilidades, habilidades de comunicación, conciliación laboral y familiar, colaboración

con compañeros y compañeras y preocupación por las personas del entorno. En este sentido, parece que el alumnado muestra cierta sensibilidad hacia la igualdad de oportunidades, siendo esta más significativa en las chicas. No obstante, ambos siguen mostrando creencias y expectativas diferenciadas por sexo, coincidiendo esto con lo hallado en otras investigaciones (Barberá et al., 2008; Rodríguez et al., 2008; García et al., 2010; Donoso et al., 2011). En definitiva, en palabras de Colás et al. (2007), existen diferencias de género en cuanto a la percepción de roles y estereotipos en el alumnado, aunque no muy marcados.

Objetivo 2. Analizar las diferencias de medias de las dimensiones: predisposición al liderazgo, la relevancia del rol del trabajo, el miedo a la evaluación negativa y las percepciones del rol de género en hombres y mujeres del cuestionario “Barreras de género del alumnado universitario de la Facultad de Ciencias de la Educación” y las variables independientes: titulación, curso, vía de acceso a la Universidad, promedio de notas en el expediente académico de los estudios actuales, edad, situación actual de convivencia, nivel de estudios de la madre, situación laboral actual de la madre, nivel de estudios del padre y situación laboral actual del padre.

En primer lugar, aludiendo a la predisposición al liderazgo, nuestro estudio evidencia que cuánto más elevada es la formación en el alumnado, menor es la predisposición al liderazgo que posee. Concretamente, en el caso de las chicas, las diferencias están más marcadas, pues a medida que avanzan en el curso y tienen mayor formación, la predisposición al liderazgo disminuye significativamente. Sin embargo, no ocurre lo mismo en el caso de los hombres, ya que esta se mantiene más constante a lo largo de su trayectoria académica. Relacionado con lo anterior, se encuentra el promedio de notas en las calificaciones del alumnado, ya que la

predisposición al liderazgo era mayor en el alumnado cuya nota media era de sobresaliente y más baja en el que la calificación media era de suspenso. Al respecto, las alumnas puntuaron más alto en esta dimensión, sin embargo, en los hombres no se vio modificado el liderazgo en función de sus calificaciones.

Ambos casos ponen de manifiesto que la predisposición al liderazgo en las mujeres es menos estable, fluctúa en función de variables como el curso o las calificaciones, sin embargo, la predisposición de los hombres es menos susceptible al cambio en función de estas variables externas.

Al respecto de las notas, en coherencia con los resultados de esta investigación, Martínez-Martínez (2013) señala que las personas que obtienen peores calificaciones poseen menor vocación, mientras que las personas que tienen mejores calificaciones muestran una gran vocación, teniendo unas mayores perspectivas de futuro. Además, diversas investigaciones demuestran que las mujeres poseen mayores niveles de motivación, siendo más constantes y disciplinadas en su estudio y, como consecuencia, alcanzando mejores expedientes académicos que los hombres. No obstante, a pesar de ello, tienen mayores dificultades para la incorporación al mundo laboral y promoción dentro del mismo (Alonso, 2009; Eurydice, 2011; INE, 2012; Eurostat, 2014; Vera, 2014; Vera y Guil, 2014; Guil, 2016).

En este sentido, a pesar de que las mujeres tienen un alto nivel formativo y de las importantes transformaciones económicas, sociales y políticas que están teniendo lugar en el ámbito laboral, numerosos estudios (O'Neil y Bilimoria, 2005; Agut y Martín, 2007; Hopkins y O'Neil, 2007; Barberá et al., 2011; Selva, 2012; Larrieta et al., 2015), constatan la escasa presencia de ellas en los altos cargos de poder debido a una serie de barreras y obstáculos que dificultan el acceso a dichos puestos, produciéndose una

segregación vertical. Esta segregación se argumenta, entre otras cuestiones, por la presencia de estereotipos y roles asociados a la mujer que van en contra de las cualidades que deben tener para aspirar al liderazgo en las distintas sociedades (Contreras et al., 2012). Este hecho, unido al descenso en la predisposición al liderazgo en las mujeres de nuestro estudio a medida que transcurre su carrera académica, insta a la formación inicial tanto de docentes como de educadores y educadoras a generar estrategias y mecanismos que permitan visibilizar las desigualdades y, especialmente, empoderar de manera más contundente al colectivo de mujeres.

Por último, relacionado con la predisposición al liderazgo, se encuentra el modo de vida. En nuestro estudio, se observa una mayor predisposición al liderazgo en el alumnado que vivía con su pareja y más baja en el que, además de vivir con su pareja, convivía con sus hijos o hijas. Al respecto, cabe destacar que en los hombres no se aprecian resultados significativos, mientras que, en el caso de las mujeres, los resultados arrojaron diferencias relevantes entre el modo de vida de las alumnas y la predisposición al liderazgo, siendo mayor en aquellas que vivían con su pareja y más bajo en el que estas vivían con su pareja y descendientes.

En consonancia con lo anterior, se encuentra la relevancia del rol del trabajo, ya que este también era mayor en las mujeres que vivían solas y más bajo en las que lo hacían con su pareja e hijos, así como con otros familiares. En este sentido, los resultados evidencian que siguen existiendo roles asociados a cada sexo, pues en la distribución de tareas, sigue vigente la división sexual del trabajo. Por tanto, aún se sigue considerando que la mujer tiene un rol para la reproducción y el hombre para el ámbito productivo. Además, que la predisposición al liderazgo y la importancia que conceden al trabajo descienda si tienen a su cargo familia, hijos o hijas, puede estar evidenciando las dificultades que se encuentran las mujeres para

poder conciliar la vida laboral, académica y personal, implicando que sean ellas las que tengan trabajos peor remunerados, a tiempo parcial, jornadas reducidas, excedencias, etc. Por otra parte, se suele dar por hecho que las mujeres renunciarán a promocionar dentro de su puesto de trabajo y a acceder a cargos de liderazgo que requieran una mayor dedicación horaria (O'Neil y Bilimoria, 2005; Agut y Martín, 2007; Hopkins y O'Neil, 2007; Barberá et al., 2011; Selva, 2012; Larrieta et al., 2015). En este sentido, Hewlett y Luce (2005) afirman que las mujeres suelen encontrarse con un conflicto interno en el que, en ocasiones, se ven en el dilema de priorizar familia o trabajo, de manera que, si optan por crecer profesionalmente, suelen retrasar la maternidad; si, por el contrario, priorizan la maternidad, se ven obligadas a renunciar a sus carreras. Así pues, en la mayoría de las empresas no se facilita la conciliación de la vida laboral y personal, ya que existe una falta de flexibilidad horaria de los trabajadores y trabajadoras, *techos de cristal*, limitados permisos de maternidad y paternidad, etc., en definitiva, falta de medidas en favor de la igualdad con las que se erradiquen las desigualdades (Erkut, 2001; Eagly y Johannesen-Schmidt, 2001; Fletcher, 2001; Acker, 2005; López y Sánchez 2009; Blahopoulou et al., 2011; Gillies, 2013; Sánchez et al. 2014). Esta falta de medidas se traduce, según Cubillas et al. (2016), en una aceptación en el cambio de rol de las mujeres sólo en el ámbito laboral, mientras que, con respecto al ámbito privado, siguen siendo ellas las que asumen las responsabilidades familiares, labores del hogar y la crianza.

Como consecuencia, resulta fundamental analizar la percepción que tienen hombres y mujeres sobre el rol de género en el ámbito laboral. En este sentido, los resultados obtenidos en nuestro estudio arrojan diferencias en cuanto a la percepción que tienen los hombres de las mujeres en el rol de género dentro del ámbito laboral, valorándolas ligeramente por debajo de lo que lo hacen ellas mismas. Sorprendentemente, ocurre algo similar en el

caso contrario, es decir, los hombres se valoran a sí mismos por debajo de lo que lo hacen las mujeres de ellos.

Por tanto, observamos que las mujeres obtienen una mayor puntuación en habilidades como la capacidad de planificación y comunicación, el autocontrol, la asunción de responsabilidades y riesgos, la satisfacción por el trabajo bien hecho, el afán de superación, la colaboración y preocupación con sus compañeros y compañeras, así como la conciliación familiar y laboral; pero, sin embargo, se percibe en menor grado que los hombres en cuanto a la confianza en sus competencias y las expectativas de éxito profesional.

Estos aspectos quedan constatados en diferentes estudios donde se manifiestan que los universitarios valoran, fundamentalmente, el prestigio, los ingresos, el emprendimiento y liderazgo; mientras que las universitarias se preocupan por el buen clima de trabajo, sentirse útiles y ser reconocidas por sus compañeros y compañeras de trabajo, así como por los y las responsables de la empresa (Barberá et al., 2006; Olivares y Olivares, 2013; Sánchez et al., 2014; Pérez-Carbonell y Ramos, 2015). Por tanto, ellas conceden una mayor importancia, en general, a todos los valores del trabajo, pero preocupándose en un mayor grado por aspectos sociales y relacionales (Sánchez et al., 2011), aunque mantienen una menor confianza en sí mismas y menores expectativas de éxito laboral.

Por tanto, podemos observar que aún existen muchos roles y estereotipos asociados al sexo, que siguen estando arraigados y que, aunque modificables, son difíciles de cambiar, lo cual da lugar a que se sigan produciendo situaciones discriminatorias. Por todo ello, se resalta la necesidad de combatirlos desde el ámbito educativo, formando y educando en igualdad de oportunidades para erradicarlos y potenciando, así, el desarrollo integral del alumnado (Porto et al., 2012; Martínez y Bivort,

2013). En esta línea, se manifiesta Rodríguez y Megías (2015), que constatan la existencia de una atribución de estereotipos diferenciada por sexo. Así, rasgos como sensibilidad, comprensión, responsabilidad y prudencia se asocian al sexo femenino; mientras que rasgos como dinamismo, funcionalidad, actuación y protagonismo se asocian al sexo masculino. Sin embargo, en otros estudios se observan algunas modificaciones en la visión que se tiene de los estereotipos, así pues, tanto mujeres como hombres encuentran una mayor identificación de estereotipos positivos asociados al sexo contrario y una menor identificación con estereotipos negativos asociados al sexo de pertenencia. Por otra parte, destacan que una mayor autoasignación de estereotipos positivos, ya sean los que tradicionalmente se han asociado al sexo femenino o al masculino, favorece el autoconcepto positivo y la autopercepción hacia el liderazgo. Sin embargo, una mayor identificación con estereotipos “masculinos” se relaciona con asociar a los hombres con el liderazgo (Montes et al., 2011). Al respecto, Sánchez et al. (2011), señalan que las mujeres parecen estar adoptando nuevos valores y mostrando nuevas aspiraciones y expectativas, ya que observan que, a menor edad, mayor es el incremento de nuevos valores y menor es la presencia de estereotipos de género.

Objetivo 3. Observar la existencia o no de correlaciones entre las diferentes dimensiones del cuestionario, mencionadas anteriormente.

Otro de los objetivos planteados en nuestra investigación alude al análisis de correlación entre las diferentes dimensiones de nuestro instrumento, es decir, entre la predisposición al liderazgo, la relevancia en el rol del trabajo, el miedo a la evaluación negativa y la percepción del rol de género en mujeres y hombres dentro del ámbito profesional. En este sentido, como hemos podido observar en los resultados procedentes del análisis correlacional, la relevancia que el alumnado otorga al rol del trabajo y la percepción que tienen del rol de género tanto en hombres como en mujeres

se encuentran relacionados. De esta manera, es posible afirmar que la centralidad del trabajo en la vida de ellos y ellas está asociada a los roles de género que observan en hombres y mujeres dentro del ámbito laboral.

También la predisposición que tienen respecto al liderazgo en organizaciones, empresas o instituciones está relacionado con la importancia que conceden al trabajo. Así, aquellas personas que mantienen una predisposición más elevada hacia el liderazgo también consideran el trabajo como algo central e importante en su vida.

La única dimensión que no se encuentra relacionada con ninguna de las anteriores es el miedo a la evaluación negativa. En este caso, parece que las expectativas y preocupación por la imagen que las personas de su entorno tienen sobre ellos mismos y ellas mismas, no se encuentra asociada ni a la predisposición al liderazgo, ni a la relevancia del rol del trabajo. Tampoco a la percepción que tienen del rol de género en mujeres y hombres. Esta conclusión no se corresponde con lo hallado en otros estudios, en los que se muestra cierta relación inversa entre el miedo al fracaso y el emprendimiento (GEM España, 2016).

En suma, este objetivo ha evidenciado una importante asociación entre aquellas dimensiones más vinculadas a aspectos laborales y la ausencia de relación de estos aspectos con el miedo a la evaluación negativa, barrera de naturaleza más interna y transferible a otros contextos más allá del ámbito laboral. A las mismas conclusiones llega la investigación de Donoso et al. (2011), quienes detectan que la dimensión referida al miedo a la evaluación negativa no guarda relación ni con la predisposición al liderazgo ni con la relevancia otorgada al rol del trabajo. Sin embargo, sí que se aprecia una importante relación entre la

predisposición al liderazgo y la centralidad del rol del trabajo, tal y como se ha evidenciado en esta investigación.

Objetivo 4. Determinar la posibilidad de encontrar modelos predictores de las diferentes dimensiones del cuestionario. Nuestro cuarto y último objetivo fue examinar modelos capaces de predecir las distintas dimensiones del instrumento, hallando resultados significativos en la predicción de la predisposición al liderazgo, así como la percepción de mujeres y hombres, en función, en una primera instancia, del sexo de la muestra, y, posteriormente, de la titulación. Este es un tema novedoso de la investigación en este ámbito y nuestra hipótesis fue, por tanto, tentativa: Existen modelos explicativos con variables predictoras de las diferentes dimensiones del cuestionario. En este sentido, además de definir la relación entre las diferentes dimensiones de nuestro estudio, los modelos de regresión lineal también nos han permitido establecer factores predictores.

En líneas generales y tomando como referencia la variable sexo, podemos decir que los modelos resultantes no mostraban que la percepción del rol de género en hombres y mujeres predijeran, precisamente, aspectos como la predisposición al liderazgo o la relevancia del rol del trabajo, sino todo lo contrario, eran estos últimos los que actuaban de predictores en la forma que mujeres y hombres tenían de percibir el rol de género en el ámbito laboral. En este sentido, la única diferencia a destacar de los diferentes modelos obtenidos en función del sexo, radicaba en los hombres, cuya percepción del rol de género de ellos mismos actuaba de predictora de dicha percepción en el caso de las mujeres, de forma exclusiva, mientras que, en el resto de casos, la relevancia del rol del trabajo actuaba como predictor de forma conjunta con dicha percepción.

Por otra parte, tomando como referencia las diferentes titulaciones consideradas en este estudio, podemos decir que los diversos modelos obtenidos fueron muy parecidos a los del caso anterior, es decir, la percepción del rol de género en el ámbito laboral actuaba de predictora y predecida respectivamente en función del sexo. No obstante, podemos observar ligeras diferencias en función de la titulación, ya que, en el caso del alumnado perteneciente al grado de Educación Infantil, la variable relevancia del rol del trabajo era la que predecía de forma conjunta la percepción del rol de género en hombres y mujeres dentro del ámbito laboral, mientras que, en el caso del grado de Educación Primaria, las variables que actuaban como predictoras, en el caso de la percepción del rol de género de los hombres en el ámbito laboral, eran las anteriores junto con el miedo a la evaluación negativa.

Además, en el caso del alumnado perteneciente al grado de Educación Social, la percepción del rol de género de la mujer en el ámbito laboral era predecida por dicha percepción en los hombres y la predisposición al liderazgo, mientras que, en el caso de la percepción del rol de género de los hombres, las variables predictoras eran dicha percepción pero en el caso de las mujeres más la relevancia en el rol del trabajo.

Asimismo, tomando en consideración el alumnado del Máster de Educación Inclusiva, vemos como la predisposición al liderazgo predice la percepción del rol de género de los hombres en el ámbito laboral; mientras que la percepción del rol de género de las mujeres en el mundo laboral y la relevancia en el rol del trabajo predicen la predisposición al liderazgo.

Por último, en el caso del alumnado del Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, la percepción del rol de género de los hombres en el ámbito laboral junto a la relevancia del rol del trabajo, predicen la

percepción del rol de género de la mujer en dicho ámbito; mientras que estás última actúa de predictora de la primera.

En definitiva, podemos afirmar que la hipótesis “Existen modelos explicativos con variables predictoras de las diferentes dimensiones del cuestionario” se cumple parcialmente, sólo en algunas dimensiones del instrumento (predisposición al liderazgo y percepción de mujeres y hombres) en función de dos de las variables independientes consideradas en el estudio: sexo y titulación.

Finalmente, y como conclusión, se han conseguido los objetivos y comprobado las hipótesis planteadas, identificando la existencia de barreras de género que existen en el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba y, con ellas, descubriendo cuáles son las percepciones y expectativas que poseen respecto al ámbito profesional. Por último, se ha podido observar la existencia de relación entre las diferentes dimensiones del cuestionario, así como modelos predictores cuyos factores de predicción determinantes los han constituido la percepción del rol de género en hombres y mujeres y la relevancia del rol del trabajo, fundamentalmente.

2. Limitaciones y futuras líneas de la investigación.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, conviene señalar, en primer lugar, que la muestra y población seleccionadas para este estudio corresponden única y exclusivamente a la provincia de Córdoba, por lo que los resultados obtenidos no pueden extrapolarse a otras partes de España o del resto del mundo, sin embargo, esta dificultad puede convertirse en una oportunidad para llevar a cabo futuras líneas de investigación.

Relacionado con la anterior, indicar también que, debido al carácter feminizado de las carreras universitarias del ámbito de las ciencias sociales

y jurídicas, concretamente, de las ciencias de la educación, en lo que a este estudio respecta, la muestra seleccionada no guarda una relación equilibrada entre el porcentaje de mujeres y de hombres, por lo que sería conveniente ampliar la investigación al resto de titulaciones de las diferentes ramas del conocimiento, pudiéndose considerar, igual que en el caso anterior, como una nueva línea de investigación.

Por otra parte, hubiera resultado interesante reformular los ítems correspondientes a la dimensión “Actitud hacia las redes sociales” para analizar cómo influyen el establecimiento de dichas redes en la creación o percepción de estereotipos de género dentro del ámbito profesional.

Por último, cabría la posibilidad de profundizar, desde un punto de vista más longitudinal y cualitativo, en la variación de las percepciones del alumnado, especialmente aquellas relacionadas con el curso y la titulación, de manera que pueda dar pistas acerca de cómo puede contribuir la formación inicial del profesorado y de educadores y educadoras sociales a eliminar las barreras de género detectadas.

PARTE VI

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

- Acker, S. (2005). Gender, leadership and change in faculties of education in three countries. En J. R. Collard, y C. Reynolds, *Leadership, gender and culture in education. Male and female perspectives* (pp. 103-164). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Aguirre, V., y Testa, P. (2012). Entre el techo de cristal y el socialismo feminista. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 17(38), 109-126.
- Agut, S., y Martín, P. (2007). Factores que dificultan el acceso de las mujeres a puestos de responsabilidad: una revisión teórica. *Apuntes de Psicología*, 25(2), 201-214.
- Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: Marfil.
- Albert, M. J. (2008). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Alonso, A. (2009). Orientación no sexista. *VI Jornadas de coeducación "Rompiendo estereotipos"*. Granada: Centro de Educación del Profesorado.
- Alonso, A. (2010). Las políticas de igualdad en España: construyendo el liderazgo del nivel subnacional. *Administración y Desarrollo*, 52(38), 57-69.
- Álvarez, N. (2016). La moral, los roles, los estereotipos femeninos y la violencia simbólica. *Revista Humanidades*, 6(1), 1-32.
- Álvarez-Lires, F. J., Arias-Correa, A., Serrallé, J. F., y Varela, M. (2014). Elección de estudios de ingeniería: Influencia de la educación

científica y de los estereotipos de género en la autoestima de las alumnas. *Revista de Investigación en Educación*, 12(1), 54-72.

Amador, L., Esteban, M., Cárdenas, M. D., y Terrón, M. T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*,(21), 51-70.

Amón, J. (2003). *Estadística para psicólogos I*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Añaños, F. (2012). Violencias y exclusiones en el medio penitenciario. Enfoque socio-educativo y de la paz. *Revista de Ciencias Sociales*(59), 13-41.

Arias, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS. En M. A. Verdugo, M. Crespo, M. Badía y B. Arias, *Metodología en la investigación sobre discapacidad*. Salamanca: INICO.

Arias, S., y Bascón, M. J. (2012). Trabajo y prescripciones sexistas. La brecha de género en escenarios laborales. En I. Vázquez, y C. Flecha (Ed.), *Investigación y género, inseparables en el presente y en el futuro: IV Congreso Universitario Nacional Investigación y Género* (pp. 101-118). Sevilla: Universidad de Sevilla.

ASEDES. (2007). *Catálogo de funciones y competencias*. Madrid: Asociación Estatal de Educación Social-ASEDES.

Bachofen, J. J. (1988). *Mitología arcaica y derecho materno*. Barcelona: Anthropos.

Ballarín, P. (2008). *La Educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Bamberger, J. (1975). El mito del matriarcado: ¿Por qué gobiernan los hombres en las sociedades primitivas? En O. Harris y K. Young, *Antropología y Feminismo* (pp.63-81). Barcelona, España: Anagrama.
- Barberá, E., Candela, C., y Ramos, A. (2008). Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género. *Revista de Psicología Social*, 23(2), 275-285.
- Barberá, E., Ramos, A., y Candela, C. (2006). Mercado laboral y estereotipos de género. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 16(1-2), 165-179.
- Barberá, E., Ramos, A., y Candela, C. (2011). Laberinto de cristal en el liderazgo de las mujeres. *Psicothema*, 23(2), 173-179.
- Bas-Peña, E. (2016). Educación Social y Género. En J.J. Leiva, V.M. Martín, E.S. Vila, y J.E Sierra (Coords.), *Género, Educación y Convivencia* (pp.139-150). Madrid: Dykinson.
- Bas-Peña, E., y Pérez, M. V. (2016). La formación y la intervención de los educadores/as sociales en cuestiones de género. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (63), 95-112.
- Bas-Peña, E., Pérez-De Guzman, V., y Maurandi, A. (2015). Formación en violencia de género en el grado de educación social de las universidades españolas. *Bordón*, 67(3), 51-66.
- Bas-Peña, E., Pérez-De-Guzmán, E., y Vargas-Vergara, M. (2014). Educación y Género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (23), 95-119.
- Bedin, P. (2013). Críticas y dilemas feministas sobre el universalismo androcéntrico de la ciudadanía liberal clásica. *Temas y debates*, (26), 127-143.

- Beltrán, M. E., y Maquieira, V. (2001). *Feminismos : debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Blackmore, J., y Sachs, J. (2007). *Performing and reforming leaders*. Nueva York: SUNY Press.
- Blahopoulou, J., Bosch, E., y Ferrer, V. (2011). Segregación horizontal y vertical en el colectivo del Personal Docente e Investigador (PDI) de la universidad : ¿evolución o estancamiento? En I. Vázquez, y C. Flecha (Ed.), *Investigación y género, logros y retos: III Congreso Universitario Nacional Investigación y Género* (pp. 146-166). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Bonino, L. (2005). Las microviolencias y sus efectos: claves para su detección. En C. Ruiz-Jarabo, y P. Blanco, *La violencia contra las mujeres: prevención y detección* (pp. 83-102). Madrid: Díaz de Santos.
- Bonino, L. (2008). Micromachismos. El poder masculino en la pareja "moderna". En J. A. Lozoya, y J. M. Bedoya, *Voces de hombres por la igualdad* (pp. 89-109). Obtenido de <https://vocesdehombres.files.wordpress.com/2008/07/micromachismos-el-poder-masculino-en-la-pareja-moderna.pdf>
- Bosch, E. (2008). La violencia de género como fenómeno social. En E. Bosch, V. Ferrer, y A. Alzamora, *Violencia de género. Algunas cuestiones básicas* (pp. 19-59). Alcalá la Real, Jaen: Formación Alcalá.

- Buendía, L., Colás, M.P. y Hernández, F. (2010). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Byrne, M. (2005). Factor Analytic Models: Viewing the Structure of an Assessment Instrument From Three Perspectives. *Journal of Personality Assessment*, 85 (1), 17-32.
- Cáceres, M., Trujillo, J., Hinojo, F., Aznar, I., y García, M. (2012). Tendencias actuales de género y el liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos. *Educar*, 48(1), 69-89.
- Calatrava, M. A. (2013). Políticas públicas de igualdad en el ámbito de educación. Balance actual y retos futuros. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 9-27.
- Calvo, M. M. (2014). El péndulo oscila hacia ambos lados: género, patriarcado y equidad. *Revista Estudios*, (29), 1-17.
- Carrasco, R. B., y Lara, M. (2008). *La coeducación, una propuesta contra la violencia sexista y la violencia escolar*. Sevilla: Instituto Andaluz de la mujer, Consejería para la Igualdad, Bienestar Social y Junta de Andalucía.
- Carrera, M. V., Lameiras, M., Cid, X. M., Rodríguez, Y., y Alonso, P. (2015). De las tecnologías del género a las tecnologías de la subversión, un desafío pedagógico para la educación social. *RES, Revista de Educación Social*, (21), 8-27.
- Castaño, J., y Recio, M. P. (2005). Prólogo. En M. G. Sanz, *Materiales para prevenir la violencia contra las mujeres desde el marco educativo*. Murcia: Nausícaä, S.L.
- Castillo, M., y Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(1), 1-16.

- Castillo-Mayén, R., y Montes-Berges, B. (2007). Escala de estereotipos de género actuales. *Iniciación a la investigación*, 2(5), 1-21.
- Castillo-Mayén, R., y Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1044-1060.
- Catena, A., Ramos, M. y Trujillo, H. (2003). *Análisis multivariado. Un manual para investigadores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cohen, C. (2011). *La mujer en los orígenes*. Fuenlabrada (Madrid): Anzos, S.L.
- Colás, P., y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58.
- Consejería de Educación (2005). I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/html/adjuntos/2008/03/07/0003/adjuntos/plan1_igualdad.pdf
- Consejería de educación (2016). II Plan Estratégico de Igualdad de género en educación (2016-2021). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-igualdad/plan-de-igualdad>
- Contreras, F., Pedraza, J., y Mejía, X. (2012). La mujer y el liderazgo empresarial. *Revista Diversitas: perspectivas en Psicología*, 8(1), 183-194.
- Contreras, P., y Trujillo, M. (2014). Coeducación para la equidad: a propósito del corpus curricular de la educación chilena. Análisis desde una perspectiva de género. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (9), 29-49.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

- Costelo, A. B. y Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research y Evaluation*, 10 (7). Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10yn=7>
- Cubillas, M., Valdez, E., Domínguez, S., Román, R., Hernández, A., y Zapata, J. (2016). Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 12(2), 217-230.
- Cuenca, A. y Lozano, S. (2016). *La enseñanza de la investigación. Diálogo entre la teoría y el oficio del investigador en Trabajo Social*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- De Miguel, A. (2007). Feminismo premoderno. En A. De Miguel, *Los feminismos a través de la historia* (pp. 1-4). Recuperado de <http://www.nodo50.org/mujeresred/historia.htm>
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos (BOJA, N° 25, 02/02/2007).
- Delgado, C. (2010). Raíces de la violencia de género. En A.N. Marchal, *Manual de lucha contra la violencia de género* (pp.43-64). Cizur Menor (Navarra), España: Aranzadi.
- Diz, I., y Lois, M. (2014). Las políticas de igualdad de género en tiempos de crisis. El caso gallego. *Investigaciones feministas*, 5, 96-128.
- Donoso, T., Figuera, P. y Rodríguez-Moreno, M. L. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, (355), 187-212.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

- Donoso, T., Montané, A., y Pessoa, M. E. (2014). Género y Calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 157-171.
- Eagly, A. H., y Johannesen-Schmidt, M. C. (2001). The leadership styles of women and men. *Journal of Social Issues*, 57(4), 781–797.
- Eagly, A. H, Wood, W., y Johannesen-Schmidt, M. C. (2004). Social role theory of sex differences and similarities: Implications for the partner preferences of women and men. En A. H. Eagly, A. E Beall, y R. J. Sternberg (Ed.), *The Psychology of Gender* (pp. 269-295). Nueva York: Guilford.
- Echeverría, B. (2010). *Orientación Profesional*. Barcelona: Editorial UOC.
- Erkut, S. (2001). *Inside Women's Power: Learning from Leaders*. Boston: Center for Reasearch on Women.Wellesley College, and Winds of Change Foundation.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. (23ª, Ed.). recuperado de <http://dle.rae.es/?id=SB5KObD>
- Fallas, T. (2013). Apuntes para hilvanar una historia sobre las mujeres. *Revista Humanidades*, 3, 1-18.
- Fernández de Castro, P. (2012). El camino hacia la transversalidad de género,el empoderamiento y la corresponsabilidad en las políticas de igualdad de género. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, (16), 79-104.
- Fernández, J. (2010). El sexo y el género: dos dominios científicos diferentes que debieran ser clarificados. *Psicothema*, 22(2), 256-262.
- Fernández-González, N., y González, N. (2016). La LOMCE a la luz de la CEDAW. Un análisis de la coeducación en la última reforma

educativa. *Journal Of Supranational Policies Of Education*, (3), 242-263.

Fernández-Tilve, M. D., y Malvar, M. L. (2011). El papel de la escuela en la transición a la vida activa del/la adolescente: buscando buenas prácticas de inclusión social. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(2), 101-114.

Fletcher, J. K. (2001). *Disappearing Acts. Gender, Power and Relational Practice at Work*. Cambridge, MA: MIT Press.

Freiberg, A., Stover, J. B., De la Iglesia, G. y Fernández, M. (2013). Correlaciones policóricas y tetracóricas en estudios factoriales exploratorios y confirmatorios. *Ciencias Psicológicas*, VII (2), 151 - 164.

Freixas, A. (2012). La adquisición del género: el lugar del desarrollo de la identidad sexual. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 155-164.

Freixas, A. y Luque, A. (1998). ¿A favor de las niñas? Notas en el debate sobre la escuela coeducativa. *Cultura y Educación*, 10 (1), 51-62. doi: 10.1174/113564098760604965.

Gairín, J. (2007). *La construcción de una escuela para todos y todas*. En *Ministerio de Educación y Ciencia, Coeducación y prevención temprana de la violencia de género*. Madrid: Secretaría general de educación.

Gamba, S. (2008). Feminismo: historia y corrientes. *Mujeres en Red. El periódico feminista*, pp. 1-8. Recuperado de http://www.mujeresenred.net/IMG/article_PDF/article_a1397.pdf

Gámez, E., y Marrero, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología. *Anales de Psicología*, 19(1), 121-131.

- García, M. (2010). La voz de las mujeres en la Universidad. *RASE, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, (3), 357-368.
- García, M., Cala, M. J., y Trigo, M. E. (2016). Conocimiento y actitudes hacia el feminismo. *Femeris*, 1(1-2), 95-112.
- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18.
- García, R., Rebollo, M. A., Buzón, O., González-Piñal, R., Barragán, R., y Ruiz, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232.
- García, S., Padilla, M. T., y Suárez, M. (2009). Los intereses académicos y profesionales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria. *Revista de Educación*, (349), 311-334.
- García, T. (2013). Las maestras no existen: los mecanismos de la invisibilidad. La segregación por defecto en los inicios del siglo XXI. *Revista Gestión de la Educación*, 3(2), 69-95.
- García-Leiva, P. (2016). Identidad de género: Modelos explicativos. *Escritos de psicología*, (7), 71-81.
- García-Retamero, R., Müller, S., y López-Zafra, E. (2009). Sobre la maleabilidad de los estereotipos de género: influencia del tamaño de la población y el paso del tiempo en la percepción de hombres y mujeres. En J. Tous Pallarès y J. M. Fabra Sopena (Ed.), *Actas del XI Congreso Nacional de Psicología Social* (pp. 151-155). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Garrocho, F. J. (2012). Educación y modelos de género en Europa durante los siglos XIX y principios del XX: El modelo de Finlandia y el

- nacimiento del feminismo europeo. *Cuestiones Pedagógicas*, (21), 391-417.
- Gay, G., y Kirkland, K. (2003). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 42(3), 181-187.
- Giddens, A. (2007). Feminismo negro y posmoderno. En F. Muñoz, *Sociología*, (pp.456-459). Madrid: Alianza.
- Gil, S. L. (2011). *Nuevos feminismos. Sentidos comunes en la dispersión. Una historia de trayectorias y rupturas del estado español*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Gillies, D. (2013). *Educational Leadership and Michel Foucault*. Londres: Routledge.
- Goig, J. M. (2014). Del tratamiento jurídico, a la realidad y efectividad de las políticas en igualdad de género. *Revista de Derecho UNED*, (14), 205-245.
- Gómez, A. (2016). Dimensiones de la desigualdad: el género desde la antropología. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, (7), 60-80.
- Gómez, A. M., Moreno, E., y Vélez, E. (2011). Características de las directoras de los centros escolares andaluces: análisis y propuestas para el cambio social. En I. Vázquez, y C. Flecha (Ed.), *Investigación y género, logros y retos: III Congreso Universitario Nacional Investigación y Género* (pp. 769-783). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- González-González, D. (1999). El proceso de investigación por encuesta. En L. Buendía, D. González-González, J. Gutiérrez y M. Pegalajar,

Modelos de análisis de la investigación educativa (pp. 133 – 170).

Granada: Universidad de Granada.

González, T. (2010). Mujeres, Educación y Democracia. *Revista de Educación*, (351), 337-359.

González-Gil, F., y Martín, E. (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (9), 11-28.

Gorrotxategi, M., y De Haro, I. M. (1999). *Materiales didácticos para la prevención de la violencia de género. Educación Secundaria*. Málaga: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Grañeras, M., Ibáñez, P., Gil, N., y González, P. (2015). Agentes para la igualdad de género en los centros educativos: el caso de las CC.AA de España en perspectiva supranacional. *Journal of Supranational Policies of Education*, (3), 219-241.

Guil, A. y Flecha, C. (2014). Universitarias en España: De los a la actualidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17,(24), 125-148.

Guil, A. (2016). Techos universitarios de cristal blindado. *Investigaciones Feministas*, 7(2), 25-39.

Gutiérrez, O. (2015). Estudios de liderazgo de hombres y mujeres. *Revista Política y Estrategia*, (126), 13-35.

Gutiérrez, P., Luengo, M. R., y Casas, L. M. (2011). La formación de las maestras y la igualdad de oportunidades: ayer y hoy. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 333-352.

Hernández, C. (2012). Violencia de Género: Una cuestión de Educación Social. *RES Revista de Educación Social*, (14), 1-3.

- Herranz, Y. (2006). *Igualdad bajo sospecha. El poder transformador de la educación*. Madrid: Narcea, S.A.
- Herrero, J. (2010). El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la estructura y estabilidad de los instrumentos de evaluación: un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Intervención Psicosocial*, 19 (3), 289-300.
- Hewlett, S. A., y Luce, C. B. (2005). Off-ramps and on-ramps: keeping talented women on the road to success. *Harvard Business Review*, 83(3), 43-54.
- Hopkins, M. M., y O'Neil, D. A. (2007). Women and success: Dilemmas and opportunities. En D. Bilmoria, y S. K. Piderit, *Handbook on women in business and management* (pp. 132-153). Cheltenham: Edwin Elgar Publishing .
- Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional. (2012). *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Recuperado de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/115>
- Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. (2008). *Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (2008-2011)*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. (2014). *Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (2014-2016)*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Itatí, A. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, (7), 11-46.
- Larrieta, I., Velasco, E., y Fernández, S. (2015). Las barreras en el acceso de las mujeres a los puestos de decisión: una revisión de la situación

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

actual y de las principales aportaciones de la literatura. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, (22), 1-23.

Larrieta, I., Velasco, E., y Fernández, S. (2015). Las barreras en el acceso de las mujeres a los puestos de decisión: una revisión de la situación actual y de las principales aportaciones de la literatura. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, (22), 1-23.

León, O. G. y Montero, I. (2004). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw Hill.

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (BOE N° 1, 10/9/1957).

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE N° 187, 06/08/1970).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE N° 238, 04/10/1990).

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y Gobierno de los centros docentes (BOE N° 278, 21/11/1995).

Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE N° 313, 29/12/2004).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE N° 106, 04/05/2006).

Ley Orgánica, 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE, N° 71, 23/04/2007).

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE, N° 89, 13/02/2008).

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de Medidas de Prevención y Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE, N° 38, 18/12/2007).

Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía (BOE N° 38, 13/02/2008).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación en Andalucía (BOE, N°20, 23/01/2008)

Ley Orgánica 8/2013, de Mejora de la Calidad Educativa (BOE, N° 295, 10/12/2013)

Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía (BOE, N° 193, 09/08/2014).

Lillo, B. (2014). *La imagen de la mujer en el arte prehistórico del arco mediterráneo de la Península Ibérica*. Universidad de alicante.

Lodico, M. G., Spaulding, D. T. y Voegtle, K. H. (2010). *Methods in educational research. From theory to practice (2º Edition)*. San Francisco: Jossey-Bass.

López, J., y Sánchez, M. (2009). Mujeres agentes de cambio en la dirección de organizaciones universitarias. *Revista de Educación*, (348), 331-353.

López, M., Romero, P. M., y Díaz, R. (2012). Motivaciones para emprender: un análisis de diferencias entre hombres y mujeres. *Economía Industrial*, (383), 75-84.

López-Zafra, E., García-Retamero, R., Diekman, A., y Eagly, A. H. (2008). Dinámica de estereotipos de género y poder: un estudio transcultural. *Revista de psicología Social*, 23(2), 213-219.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

- Lorente, M. (2007). Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones. *Revista de Educación*, (342), 19-35.
- Lorente, M. (2009). *Los nuevos hombres nuevos: Los miedos de siempre en tiempos de igualdad*. Barcelona: Destino.
- Lorente, M. (23 de febrero de 2013). El posmachismo (I). *El País, Blogs sociedad*. Recuperado de <http://blogs.elpais.com/autopsia/2013/05/>
- Mañas, C. (2013). Educación, contexto y género: Un recorrido hasta la transición. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (8), 61-74.
- Marí, R. M. (2016). Género y Educación Social. Formación académica y competencias profesionales. En J.J. Leiva, V.M. Martín, E.S. Vila y J.E Sierra (Coords.), *Género, Educación y Convivencia* (pp.151-165). Madrid: Dykinson.
- Martín, S. (2014). *Concepto de género: de las teorías feministas a las políticas públicas. La universidad pública española como estudio de caso*. (Tesis doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Martín, S. (2016). una mirada, distintas propuestas: género y políticas públicas. *Investigaciones Feministas*, 7(1), 289-311.
- Martín, V.M. y Vila, E.S. (2016). Igualdad de género y pedagogía/Educación Social: un encuentro ontológico. En J.J. Leiva, V.M. Martín, E.A. Vila y J.E. Sierra (Coords.), *Género, Educación y Convivencia* (pp.167-175). Madrid: Dykinson.
- Martínez, A. (2000). Desplazamiento semántico y escenificación: dos aspectos semióticos de la identidad sexual. *Reverso*, (2), 19-33.
- Martínez, A., Castro, M., Lucena, M., y Zurita, F. (2015). Elección de titulación universitaria y expectativas de resultados de los

adolescentes de Granada. *REOP, Revista española de Orientación y psicopedagogía*, 26(3), 63-77.

Martínez, S., y Bivort, B. (2013). Los estereotipos en la comprensión de las desigualdades de género en educación, desde la psicología feminista. *Psicología y Sociedade*, 25(3), 549-558.

Martínez-Martínez, A. (2013). *La Orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de Bachiller y Formación Profesional y su inclusión en el mercado laboral*. (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual* (5ª ed.). Madrid: Pearson Addison Wesley.

Medina, M. (2016). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. *Daimon, Revista Internacional de Filosofía*, (67), 83-98.

Melero, N. (2010). Reivindicar la la igualdad de hombres y mujeres en la sociedad: una aproximación al concepto de género. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (11), 73-83.

Miller, D. I., Eagly, A. H., y Linn, M. C. (2015). Women's Representation in Science Predicts National Gender-Science. Stereotypes: Evidence From 66 Nations. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 631–644.

Miranda, J. D. (2012). El Homo Sapiens simbólico. Los discursos de la mitología patriarcal en la cultura occidental. *Feminismos*, (20), 81-105.

Montes, B., Aranda, M., Pérez-Cordón, L. G., y Castillo-Mayén, M. D. (2011). Autoasignación de estereotipos de género en el ámbito

- universitario : implicaciones para la discriminación de género. En I. Vázquez, y C. Flecha (Ed.), *Investigación y género, logros y retos: III Congreso Universitario Nacional Investigación y Género* (pp. 1299-1310). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Mosteiro, M. J. (2015). La educadora y el educador social como agente promotor de la igualdad en los centros de información de las mujeres. *RES, Revista de Educación Social*, (21), 224-238.
- Mosteiro, M. J., y Porto, A. M. (2017). Análisis de los Estereotipos de Género en alumnado de Formación Profesional: Diferencias según sexo, edad y grado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 151-165.
- Muñoz, F. J., Sánchez, A., y Larubia, M. D. (2011). Información y ayuda para la incorporación de la mujer en oficios masculinos. Proyecto "INAYMUJER". En I. Vázquez, y C. Flecha (Ed.), *Investigación y género, logros y retos: III Congreso Universitario Nacional Investigación y Género* (pp. 1803-1814). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Navarro, C., y Casero, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre educación*, 22, 115-132.
- Nieto, S y Recamán, A. (2010). Investigación y conocimiento científico en educación. En S. Nieto y M. J. Rodríguez (Coord.), *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (pp. 81-139). Salamanca: Aquilafuente.
- O'Neil, D. A., y Bilimoria, D. (2005). Women's career development phases: idealism, endurance, and reinvention. *Career development international*, 10(3), 168-189.

- Olivares, M. Á., y Olivares, C. (2013). Impacto de los estereotipos de género en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios. *REOP*, 24(1), 121-131.
- Orden de 28 de abril de 2015, por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas (BOJA, N° 96, 21/05/2015).
- Pardo, A. y Ruiz, M. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pastor, I., Portón, P., y Serret, N. (2014). Políticas de igualdad en la universidad: una reflexión sobre los planes de igualdad en América Latina y España. En I. Vázquez, y C. Flecha (Ed.), *Aportaciones a la investigación sobre mujeres y género: V Congreso Universitario Internacional "Investigación y Género"* (pp. 639-658). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Patton, W., y McMahon, M. (2006). *Career development and systems theory. Connecting theory and practice*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Peña, I., Guerrero, M., y González-Pernía, J. L. (2017). *GEM, Global Entrepreneurship Monitor. Informe España*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Peralta, M. E., Aguayo, F., y Lama, J. R. (2012). Innovación y equidad para un desarrollo sostenible en la investigación. En I. Vázquez, y C. Flecha (Ed.), *Investigación y género, inseparables en el presente y en el futuro: IV Congreso Universitario Nacional Investigación y Género* (pp. 1451-1468). Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Pérez -Quintana, A., y Hormiga, E. (2012). La influencia de los estereotipos de género en la orientación emprendedora individual y la intención de emprende. En I. Vázquez, y C. Flecha (Ed.), *Investigación y género, inseparables en el presente y en el futuro : IV Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*. Sevilla: Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla.
- Pérez-Carbonell, A., y Ramos, G. (2015). Preferencias de los y las estudiantes universitarias sobre el empleo desde una perspectiva de género. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 721-739.
- Porto, A. M., Cajide, J., Mosteiro, M. J., Castro, M. D., Sierra, S., y Rodríguez, S. (2012). Estereotipos de género ante la ciencia y la tecnología del alumnado de formación profesional. En E. Pérez, J. C. Toscano, C. Flecha, A. Guil, O. Macías, y M. E. Pinero (Ed.), *IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género* (pp. 1-14). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Posada, L. (2014). Teoría queer en el contexto español. Reflexiones desde el feminismo. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, (63), 147-158.
- Puche, L. (2015). *Abrazar la diversidad propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: MEC.
- Puleo, A. H. (1993). *La Ilustración Olvidada: la polémica de los Sexos en El Siglo XIX*. Barcelona: Anthropos.
- Querol, M. A. (2006). Las mujeres en los relatos sobre los orígenes de la humanidad. En I. Morant, M. Á. Querol, C. Martínez, y R. y. Pastor, *Historia de las mujeres en España y América Latina I. De la Prehistoria a la Edad Media* (pp. 27-77). Fuenlabrada (Madrid): Anzos, S.L.

- Quesada, J., y López, A. (2010). Estereotipos de género y usos de la lengua: un estudio en Educación Secundaria. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de educación de Albacete*, (25), 41-58.
- Ramos, A. (2005). *Mujeres y liderazgo. Una nueva forma de dirigir*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE, N° 260, 30/10/2007).
- Real Decreto 2192/1995, de 28 de diciembre por el que se regula la acreditación para el ejercicio de la dirección de los centros docentes públicos (BOE N° 312, 30/12/1995).
- Rebollo, M. A., García, R., Piedra, J. y Vela, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Reverter, S. (2010). El feminismo: más allá de un dilema ajeno. *Feminismos*, (15), 15-32.
- Reverter, S. (2010). El feminismo: más allá de un dilema ajeno. *Feminismos*, 15-32.
- Rodríguez, C., y Ramírez, G. (2010). Corrientes sobre el género. Feminismos, educación física y deporte. En I. Vázquez, y C. Flecha (Ed.), *Investigaciones multidisciplinares en género : II Congreso Universitario Nacional Investigación y Género* (pp. 887-896). Sevilla: Unidad para la Igualdad, Universidad de Sevilla.
- Rodríguez, E., y Megías, I. (2015). *¿Fuerte como papá? ¿Sensible como mamá? Identidades de género en la adolescencia*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

- Rodríguez, M., Vila, R., y Freixa, N. (2008). Barreras de género y actitudes hacia las redes sociales en alumnado universitario de las Facultades de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 45-72.
- Rodríguez, R., y Serrano, L. (2005). El concepto del matriarcado: una revisión crítica. *ArqueoWeb - Revista sobre Arqueología en Internet*, 1-44. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/arqueoweb/>
- Rodríguez, R., Jiménez, R., y Rebollo, A. (2016). Gestión y liderazgo empresarial con perspectiva de género. Voces y experiencias. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (11), 329-350.
- Rodríguez-Lajo, M., Vila, R. y Freixa, M. (2008). Barreras de género y actitudes hacia las redes sociales en alumnado universitario de las Facultades de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 45-72.
- Roig-Vila, R., Blasco, J. E., Lledó, A., y Pellín, N. (2016). *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Rosa, R., y Lucía, S. (Septiembre-Diciembre de 2005). *El concepto de matriarcado: una revisión crítica*. Recuperado de ArqueoWeb: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/arqueoweb/pdf/7-2/rodriguez.pdf>
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología*, 3(30), 95-145.
- Rubio, M. J. y Berlanga, V. (2012) Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2 (5), 83-100.

- Rueda, R. (2016). *La ética como fundamento de la responsabilidad social: la perspectiva de género como praxis socialmente responsable en la universidad*. (Tesis doctoral). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Sánchez, A. (2012). La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 15(3), 85-91.
- Sánchez, L., y Hernández, J. L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español. *El Futuro del Pasado*, (3), 255-281.
- Sánchez, M., López, J., y Altopiedi, M. (2014). Liderazgo en la universidad: perfil de mujeres y hombres gestores académicos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 21-42.
- Sánchez, M., Suárez, M., Manzano, N., Oliveros, L., Lozano, S., Fernández, B., y Malik, B. (2011). Estereotipos de género y valores sobre el trabajo entre los estudiantes españoles. *Revista de Educación*, (355), 331-354.
- Sanchidrián, C. (2016). La incorporación de las mujeres al sistema educativo. Una historia en construcción. En J. J. Leiva, V. M. Martín, E. S. Vila, y J. E. Sierra, *Género, Educación y Convivencia* (pp. 9-25). Madrid: DYKINSON, S.L.
- Santos, M. A. (2007). *La estrategia del caballo y otras fábulas para trabajar en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Santos, P. (2011). *Desigualdad y violencia de género. Percepciones de chicos y chicas adolescentes de Zamora*. (Trabajo Fin de Máster) . Universidad de Salamanca.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

- Sasiain, I., y Añino, S. (2006). *Escuela de formación. Curso nº 23: Coeducación. Prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas*. Madrid: CEAPA.
- Selva, C. (2012). Mujer y trayectoria profesional. ¿Un acceso igualitario a los cargos de dirección? *RIDEG, Revista Interdisciplinar De Estudios de Género*, (2), 33-39.
- Silván, M., Bustillos, A., y Fernández, M. (2005). Género y orientación vocacional. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 10(8), 1579-4113.
- Simón, E. (marzo, 2005). *Entre desigualdades y diferencias*. Jornada de trabajo con el profesorado de las escuelas piloto del Proyecto NAHIKO, Vitoria-Gasteiz. Recuperado de http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/eu_def/adjuntos/ELENA%20SIMON%20Entre%20desigualdades%20y%20diferencias.pdf
- Simonis, A. (2012). *La diosa: un discurso en torno al poder de las mujeres. Aproximaciones al ensayo y a la narrativa sobre lo divino femenino y sus repercusiones en España*. (Tesis doctoral). Alicante: Universidad de Alicante.
- Soriano, M. J. (2012). La transmisión de ideas a lo largo de la historia: el discurso misógino del sistema patriarcal. En J. C. Suárez (Ed.), *La construcción y comunicación de las identidades de género a través de la literatura, la filosofía, la historia, la religión y la mitología. I Congreso Internacional de Comunicación y Género* (pp. 339-360). Sevilla: Mad, S.L.
- Stoller, R. J. (1968). *Sex and gender: On the development of masculinity and femininity*. New York: Science House.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

- Stromquist, N. P. (s.f.). Una cartografía social del género en educación. *Educação y Sociedade*, 27(95), 361-383.
- Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *REIFOP*, 15(3), 59-67.
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *RASE, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 143-158.
- Subirats, M. (2014). Avances y retos en las políticas y en las prácticas de los géneros. *Educar*, (Especial 30 aniversario de la revista Educar), 85-100.
- Swirsky, J. M., y Angelone, D. J. (2014). Femi-Nazis and Bra Burning Craziest: A qualitative evaluation of contemporary beliefs about feminism. *Current Psychology*, (33), 229-245.
- Thorndike, R. M. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education* (6ª ed.). New York: McMillan.
- VV. AA. (1988): Documentos finales de las Jornadas sobre la Formación de Educadores y Agentes socioculturales. Barcelona: Documento policopiado.
- Valarezo, K., y Túñez, J. M. (2014). Responsabilidad Social Universitaria. Apuntes para un modelo de RSU. *Revista de Comunicación*, (13), 84-117.
- Valle, J. E. (2012). La dirección de centros docentes de educación primaria en clave de género. *Revista TSnova*, (6), 35-46.
- Varela, N. (2005). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.
- Varela, N. (2008). *Íbamos a ser reinas. Mentiras y complicidades que sustentan la violencia de género*. Barcelona: Ediciones B.

Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario

- Vera, S. (2014). Las alumnas universitarias: modelo de resiliencia. *Actas del VII Congreso Internacional de Psicología y Educación* (pp. 143-150). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Vera, S., y Guil, A. (2014). Sobre los mejores resultados académicos de las alumnas. ¿Resiliencia? *V Congreso Universitario Internacional Investigación y Género* (pp. 1060-1073). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Vizcarra, M. T., Nuño, T., Lasarte, G., Aristizabal, P., y Álvarez, A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 297-318.