

Actitudes y comportamientos hacia los roles de género: un estudio mixto entre estudiantes universitarios

Silvia Sierra-Martínez, Manoel Baña-Castro y María-José Fiuza-Asorey

RESUMEN

Desde una perspectiva mixta, se abordan las actitudes y comportamientos de género estereotipados que suceden en el ámbito laboral, social y familiar de adolescentes. Para el estudio cuantitativo se aplicó la Escala de Actitudes de Rol de Género (GRAS) a 863 universitarios repartidos por la geografía de España; la información se analizó con el paquete estadístico SPSS 19.0, FACTOR 9.2, Mplus 6.12 y MULTILOG 7.03. En el estudio cualitativo se recoge información mediante la estrategia Frases incompletas a 80 estudiantes en las facultades de Educación de la Comunidad Autónoma de Galicia; la información se analizó mediante Maxqda22. Los resultados obtenidos señalan que, a pesar de que las universidades han desarrollado planes y protocolos de igualdad de oportunidades, persisten diferencias significativas entre las actitudes y el comportamiento manifestados por hombres y mujeres, presentando el alumnado masculino más sexismo que el femenino tanto en aspectos laborales como sociofamiliares.

Palabras clave: educación superior, género, estereotipos, inclusión laboral, inclusión sociofamiliar.

Silvia Sierra-Martínez

sierra@uvigo.gal

Española. Doctora en Pedagogía por la Universidade de Vigo, España. Investigadora del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación, de la Universidade de Vigo, España. Temas de investigación: cuestiones relacionadas con la exclusión socioeducativa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4367-3681>.

Manoel Baña-Castro

manoel.bana@usc.es

Español. Doctor en Psicología por la Universidad de Santiago de Compostela, España. Investigador del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Universidad de Santiago de Compostela, España. Temas de investigación: cuestiones relacionadas con la exclusión socioeducativa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4410-3082>.

María-José Fiuza-Asorey

maria.fiuza@usc.es

Española. Doctora en Psicología por la Universidad de Santiago de Compostela, España. Investigadora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Universidad de Santiago de Compostela, España. Temas de investigación: cuestiones relacionadas con la exclusión socioeducativa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4684-3188>.



Atitudes e comportamentos em relação aos papéis de género: um estudo misto entre estudantes universitários

RESUMO

De uma perspectiva mista, as atitudes e comportamentos de género estereotipados que ocorrem no ambiente de trabalho, social e familiar dos adolescentes são abordados. Para o estudo quantitativo, a Escala de Atitudes sobre Papéis de Género (GRAS) foi aplicada a 863 estudantes universitários espalhados pelo a Espanha; as informações foram analisadas com o pacote estatístico SPSS 19.0, FACTOR 9.2, Mplus 6.12 e MULTILOG 7.03. No estudo qualitativo, informações são coletadas por meio da estratégia Frases incompletas de 80 estudantes das faculdades de Educação da Comunidade Autónoma da Galícia; as informações foram analisadas usando Maxqda22. Os resultados obtidos indicam que, apesar de as universidades terem desenvolvido planos e protocolos de igualdade de oportunidades, persistem diferenças significativas entre as atitudes e comportamentos expressos por homens e mulheres, com estudantes do sexo masculino apresentando mais sexismo do que as mulheres tanto no trabalho quanto nos aspectos sociofamiliares.

Palavras chave: ensino superior, género, estereótipos, inclusão no trabalho, inclusão sociofamiliar.

Attitudes and behaviors regarding gender roles: a mixed study among university students

ABSTRACT

From a combined perspective, this study examines stereotypical gender attitudes and behaviors in the work, social, and family environments of youth. To conduct the quantitative research, the Gender Role Attitude Scale (GRAS) was administered to 863 university students from across Spain; the data were analyzed using SPSS 19.0, FACTOR 9.2, Mplus 6.12, and MULTILOG 7.03. For the qualitative study, information was collected using the incomplete sentences strategy with 80 students from the education faculties of the Autonomous Community of Galicia; the data were analyzed using Maxqda22. The results obtained indicate that, even though universities have developed equal opportunity plans and protocols, significant differences persist between the attitudes and behavior exhibited by men and women, with male students displaying more sexism than female students in both work and socio-family aspects.

Keywords: higher education, gender, stereotypes, labor inclusion, socio-family inclusion.

Recepción: 20/06/24. **Aprobación:** 14/10/25.

Introducción

La desigualdad y la violencia entre hombres y mujeres aparecen y se potencian como consecuencia de los roles y estereotipos asignados culturalmente a los géneros, que presionan a las personas para actuar según se le asigna la función normativa de género. Lo cual, en mayor o menor medida, afecta a todas las personas, independientemente de su papel de víctima, victimario u observador (Acuña Kaldman y Román, 2017). La desigualdad y la violencia de género no son privativas de un determinado contexto o situación si no que se extienden a todos los estamentos, contextos y situaciones, constituyendo la violencia contra las niñas y mujeres un gran obstáculo para conseguir el logro de la Agenda 2030 para un Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2021).

El Consejo de Europa (2011) menciona que por *género* se entenderán los papeles, comportamientos, actividades y atribuciones socialmente construidos que una sociedad concreta considera propios de mujeres o de hombres. De esta forma, se construyen los roles, estereotipos y actos sexistas a partir de la interiorización de ideas preconcebidas respecto a lo que a cada grupo le corresponde, así como la posición que ocupa en la sociedad (Ellemers, 2018; Madolell Orellana *et al.*, 2020); estas atribuciones culturales cambian en diferentes espacios y tiempos (Alvariñas-Villaverde y Pazos-González, 2018). Los sesgos de género son los mandatos sociales asignados por aspectos culturales que se siguen reproduciendo (Fuentes Valdivieso, 2024). Los micromachismos o el sexismo benevolente se refieren a los comportamientos suaves y de muy baja intensidad asociados a los mandatos culturales de la feminidad (Ávila-Rodríguez-de-Mier *et al.*, 2022) y abarcan actitudes enmascaradas como positivas, pero cuya percepción de la mujer es limitante; estas actitudes son afines a la creencia de que las mujeres necesitan protección (Ávila-Toscano *et al.*, 2023). Los estereotipos de género asignan rasgos a hombres y mujeres que generan segregación social y se relacionan con actitudes sexistas (Ávila-Toscano

et al., 2023), es decir, son creencias o expectativas preconcebidas sobre los roles y comportamientos apropiados tanto para hombres como para mujeres (Fuentes Valdivieso, 2024). El sexismo considera que hombres y mujeres deben adherirse a un conjunto de normas y comportamientos sociales específicos de acuerdo con el género que se les presupone (Fernández Rotaecche *et al.*, 2021).

Una forma sutil de violencia hacia las mujeres, más allá de la violencia directa, está constituida por la violencia simbólica, una agresión sostenida a lo largo del tiempo, además de invisible (Benalcázar-Luna y Venegas, 2015; López Safi, 2015; Avendaño-Castro *et al.*, 2021), inadvertida tanto para quien la sufre como para quien la genera, mediante la cual no es preciso recurrir a la coacción física pero que; sin embargo, es capaz de dirigir el comportamiento de las víctimas (Benalcázar-Luna y Venegas, 2015). Mingo y Moreno (2017) definen, a su vez, el sexismo cotidiano como una amplia gama de manifestaciones, las cuales van desde las conductas que suelen estar aceptadas como parte del juego social establecido y de aparente carácter inocuo hasta aquellas otras que rozan el nivel de tolerancia admitido. La violencia está íntimamente ligada a la cultura de la masculinidad, así como a la agresividad y el dominio, asociando este tipo de comportamientos con una prueba de virilidad (Martínez Arrese y Ferrón Zarraute, 2019), siendo esta desigualdad estructural, histórica y cultural, la que genera las condiciones de inequidad de las mujeres, condicionando su desarrollo personal y autonomía (Garcés Estrada *et al.*, 2020).

Con la creación del Instituto de la Mujer en 1983, el Estado español ha realizado un importante esfuerzo por desarrollar medidas que permitan alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres, tal y como lo demuestra el premio otorgado por la ONU de Mujeres por la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género del 2004, como reconocimiento, en el ámbito internacional, de su gran eficacia (Díaz-Aguado, 2022). Una medida



relevante en ello ha sido la Ley Orgánica 3/2007 Boletín Oficial del Estado, 2007) para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, que integra el principio de igualdad en la política educativa, establece su aplicación en los currículos educativos y recomienda la creación de programas específicos de formación sobre la igualdad.

A pesar de los avances realizados, la defensa de la igualdad y la lucha contra la violencia de género son consideradas como uno de los problemas sociales más importantes en España (Simón *et al.*, 2021). La macroencuesta de violencia contra la mujer realizada por la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2019) destacó que del total de mujeres de 16 o más años residentes en España, 11% ha sufrido violencia física de alguna pareja actual o pasada en algún momento de su vida. A su vez, el estudio sobre la percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud realizado en 2021 señala que uno de cada cinco chicos de entre 15 y 29 años considera que la violencia de género no existe (“se trata de un invento ideológico”) y un tercio de los adolescentes menciona que las conductas de control ejercidas, por ejemplo, sobre los horarios de la pareja, el ver a la familia o amigos o el permitirle estudiar o trabajar son inevitables, incluso aceptables, en algunas circunstancias (Miguel Luken, 2021). Desde la aparente aceptación de los valores de igualdad y no discriminación por razón de sexo persisten patrones de conducta profundamente machistas que, de forma más o menos inconsciente, siguen perpetuando fuertes relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres.

Las universidades no son ajenas a la realidad de desigualdad entre sexos y la aparente neutralidad y objetividad asociada a la transmisión del conocimiento debido a que persiste el sesgo de género (Bartual-Figueras *et al.*, 2022). Son instituciones tradicionalmente patriarcales (Montes-López y Groves, 2019) que, en su momento, permiten el acceso a las mujeres, pero no crean normativas para protegerlas

y, al no existir una educación previa en materia de género, provoca que el alumnado reproduzca roles y estereotipos que dificultan la identificación de las agresiones de género como tales (Acuña Kaldman y Román, 2017).

Es abundante la literatura entre la población universitaria, incluyendo tanto a docentes como a discentes y las políticas y servicios institucionales de las universidades no parecen ser suficientes para promover la igualdad de género, lo cual guarda relación con el hecho de que se ha centrado más en la violencia directa que en la de carácter simbólico (Avendaño-Castro *et al.*, 2021). Se puede constatar cómo las mujeres siguen teniendo una escasa representatividad en los órganos de gobierno universitarios (Nuño Gómez y Álvarez Conde, 2017; Fernández Revoredo, 2019; Montes-López y Groves, 2019; Pastor-Gosálbez *et al.*, 2020); menos de un tercio de los autores de trabajos de investigación son mujeres (UNESCO, 2022); existen “carreras para mujeres” por ser más apropiadas para su fuerza física o el cuidado de los hijos (Acuña Kaldman y Román, 2017) y persiste un importante sesgo hacia las carreras de artes, humanidades y ciencias sociales (UNESCO, 2022). Si bien el alumnado masculino rechaza el sexismo y la violencia de género, lo hace en menor medida que sus compañeras de estudios (Esteban Ramiro y Fernández Montaña, 2017; Madolell Orellana *et al.*, 2020; Díaz-Aguado *et al.*, 2021) y presenta mayores dificultades para reconocer como violencia aquellas situaciones que guardan relación con ejercer el control sobre la pareja (Tapia Hernández, 2015).

De especial interés es la macroencuesta realizada por UniSAFE (2020) donde se aborda la violencia de género en el mundo académico. Contó con la participación de 46 organizaciones de investigación y universidades del Espacio Europeo de Investigación entre personal y estudiantes, cuyos resultados muestran que 62% de las personas encuestadas ha experimentado, al menos, una forma de violencia de

género desde que empezaron a trabajar o a estudiar en su institución.

En definitiva, los papeles de género dependen de las actitudes y creencias acerca de los mismos y, al mismo tiempo, se facilita la formación de estereotipos que favorecerán la violencia en las relaciones interpersonales de pareja. En este sentido, esta investigación pretende profundizar en las actitudes de rol de género presentes en la socialización familiar, interrelación social y laboral. Siendo necesario delimitar el posicionamiento teórico del que parte este trabajo, y en línea con García-Cueto *et al.* (2015: 62), “las actitudes sexistas facilitan la aparición de roles de género que atribuyen el papel y la responsabilidad que hombres y mujeres tienen en la sociedad; éstos están basados en creencias y opiniones que facilitan una visión estereotipada, favoreciendo de esta forma la discriminación”. Asimismo, las actitudes trascendentes serán consideradas en tanto defensoras de la equidad desde una perspectiva teórica de la igualdad de género.

Por lo tanto, el objetivo de la investigación es contribuir, describir, comprender y explicar, tanto cuantitativa como cualitativamente, las actitudes y comportamientos estereotipados y trascendentes que tienen lugar en el ámbito social, laboral y familiar del alumnado universitario, presentando especial atención a las barreras para la inclusión determinadas por el género, así como su concepción por parte de la muestra del estudio. También, se pretende analizar el impacto que los sesgos de género ejercen en la inclusión sociofamiliar, educativa y laboral del alumnado. La singularidad y novedad del estudio radica en recoger, tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa, las actitudes y percepciones de alumnado matriculado en estudios universitarios de ocho universidades españolas, contribuyendo con una visión holística de la temática de estudio a partir de una muestra amplia, diversa y heterogénea.

Metodología

Para dar respuesta a los objetivos planteados se

utilizó una metodología mixta por el alcance que puede llegar a tener el estudio al combinar el método cuantitativo y cualitativo, así como el uso de técnicas e instrumentos de recogida de datos que se complementan y acoplan a las distintas situaciones y contextos de la realidad objeto de estudio (Stacciarini y Cook, 2015). En relación con los objetivos del estudio, el enfoque cuantitativo permite identificar y cuantificar la existencia de actitudes y comportamientos estereotipados y trascendentes entre el alumnado universitario; por su parte, la perspectiva cualitativa complementa la investigación al permitir que los investigadores/as profundicen en la visión personal de los participantes en torno a las actitudes y comportamientos estereotipados que experimentan en su vida diaria.

Muestra

Se eligió una muestra del alumnado de ocho universidades repartidas por la geografía española, mayoritariamente de la Comunidad Autónoma de Galicia. La muestra cuantitativa está compuesta por 863 universitarios que han mantenido alguna o ninguna relación interpersonal de pareja con una duración mínima de un mes. Se trata de 313 hombres (36.2%) y 550 mujeres (63.8%), de edades de 18-19 años (53.7%), 20-21 (25.6%) 22-23 (14.6%) y más de 23 (6.1%). En relación con el número de relaciones, se observan 131 con ninguna (15.1%), 301 con 1 (34.8%) o 214 con 2 (24.7%). Respecto a la variable de universidad en la que estudian, se observa que de una existen 350 sujetos (40.5%), de la dos, 448 (51%) o de la tres, 32 (3.7%). Si nos referimos a los estudios cursados, se puede señalar que 265 lo realizan en ciencias sociales (30.7%), 194 en educación (22.4%), 103 en tecnológicas (11.3%), 101 en ciencias exactas (11.7 %) y 199 en ciencias de la salud (23.5%). En el estudio cualitativo participan 80 estudiantes (60 mujeres y 20 hombres) pertenecientes a una de las universidades participantes.



Instrumentos y recogida de información

Los datos se recogieron durante el curso académico 2022-2023. En el desarrollo metodológico de la investigación se diferencian dos etapas, la primera de carácter cuantitativo y la segunda de carácter cualitativo, en las cuales se aplicaron los criterios establecidos en el Código de Ética de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2017): confidencialidad, anonimato, respeto ante las diversas opiniones, participación voluntaria y firma del consentimiento informado.

En la primera etapa, para la recogida de datos cuantitativos se recurrió a la Escala de Actitudes de Rol de Género (GRAS) de García-Cueto *et al.* (2015), la cual está compuesta por un conjunto de 20 ítems descritos como indicadores de sexismo en las relaciones; se presentan como declaraciones unánimes de funciones de identificación-igualitarias que expresan una función en la relación para las personas que lo contestan. Con ello, se identificó el papel de género que debe jugarse en la sociedad en relación con igualdad o el sexismo en las funciones sociales, el empleo y la familia. Ofrece cinco opciones de respuesta, calificadas usando una escala Likert de 1 a 5.

La prueba es altamente confiable, con un coeficiente alfa de .99. Los pesos factoriales de las dimensiones de la escala oscilan entre el 0.45 y 0.98 por lo que se puede señalar su alta validez de constructo.

Posteriormente, con el propósito de complementar los datos cuantitativos obtenidos en la primera etapa, los investigadores recurren al alumnado universitario de las facultades de Educación de la Comunidad Autónoma de Galicia. El objetivo es ofrecer un espacio de reflexión en torno a los estereotipos de género y micromachismos que perciben en su entorno sociofamiliar y laboral. Para ello, se organizó una sesión informativa virtual en la cual 80 estudiantes universitarios mostraron, por voluntad propia, su interés por participar. Se recogió información a través de la estrategia Frases incompletas, también denominada Frases sin terminar (University of Southampton y Messiou, 2014). A partir de cinco tópicos de investigación los participantes reflexionaron de forma escrita sobre los estereotipos de género y las situaciones cotidianas que enmascaran, a su juicio, un micromachismo. En la tabla 1 se describe el proceso de construcción de los mencionados tópicos.

Tabla 1. Proceso de construcción de la estrategia Frases incompletas

Objetivos	Dimensiones	Frases incompletas	Respuestas esperables
Profundizar en los estereotipos de género que perciben los estudiantes universitarios	Visión estereotipada de hombre	La sociedad atribuye a los hombres atributos estereotipados como...	Perfiles: físico, personalidad, expectativas, profesión...
	Visión estereotipada de mujer	La sociedad atribuye a las mujeres atributos estereotipados como...	
Profundizar en los micromachismos percibidos por el alumnado universitario	Situaciones discriminatorias hacia la mujer Consecuencias o efectos de los pensamientos/actitudes	En mi día a día percibo comportamientos y/o situaciones machistas como...	Micromachismos en las redes sociales, los medios de comunicación, la música, la publicidad...
		Los micromachismos a los que estoy expuesto/a proceden de...	Comportamientos machistas entre iguales, en las relaciones de pareja, la familia, la universidad...
		Las consecuencias de los micromachismos son...	Consecuencias: decisiones personales, académicas, profesionales...

Fuente: elaboración propia.



Análisis de datos

Para el análisis cuantitativo se procedió al estudio de normalidad de la distribución de los datos usando la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S). Por ello, se realizó un análisis diferencial de la muestra por género, edad, número de relaciones, universidad, estudios y curso, con el fin de analizar la posible influencia de estas variables en los niveles personal o familiar, laboral y social en relación con las actitudes de género. Para ello, se utilizó la prueba U de Mann Whitney. El proceso se llevó a cabo utilizando SPSS 19.0, FACTOR 9.2, Mplus 6.12 y MULTILOG 7.03.

El análisis inicial de la información cuantitativa permitió perfilar las cuestiones de interés para el estudio, las cuales son analizadas desde una perspectiva cualitativa. Así, en paralelo, al análisis de datos cuantitativos se llevó a cabo el proceso de análisis cualitativo, mediante el software Maxqda22, en dos momentos diferenciados. Se inició con un análisis de carácter deductivo donde se encuentran tres categorías principales: perfiles de género, origen de los micromachismos y consecuencias o impacto de los mismos. Un segundo análisis, de tipo inductivo y transversal, permite identificar dos categorías temáticas: perfil profesional —diferencias entre sexos e influencias en la toma de decisiones— (n=511) y actitudes o comportamientos estereotipados de origen sociofamiliar y laboral —influencias, impacto personal y profesional...— (n=507).

Resultados

a) ¿Trabajos o profesiones de hombres y de mujeres?

A partir de las respuestas cualitativas de los participantes se puede trazar un perfil profesional diferenciado por género (imagen 1). El hombre es definido como el “género que gobierna” (p. 24), es decir, representa la figura fuerte y dominante desde una perspectiva amplia —física, emocional, profesional...— (n=122); algunos participantes también recurren a la metáfora cinematográfica para denominarlo el “personaje principal de la película”. Es

posible que esta visión justifique que, para los informantes, las palabras utilizadas para definir al hombre respondan a sus atributos “siempre positivos como fuerte, luchador o triunfador”, en detrimento de los utilizados para definir a las mujeres “más negativos como insegura, débil o sensible” (p. 55).

Profesionalmente el hombre (n=52) es un referente de éxito, con capacidad para el trabajo y cualidades propias para el mismo: “trabajador, serio, responsable, implicado, eficiente, competitivo, habilidoso, ingenioso, activo, analítico, decidido...” (p. 47). En línea con la visión del género dominante, destacan tanto su capacidad emprendedora como para asumir el poder o ejercer la autoridad, a su juicio habilidades innatas en el hombre.

El tipo de trabajos que se les atribuyen son aquellos que destacan por ser “propios de hombres”, es decir, que exigen “destrezas masculinas” (p. 31) como las antes aludidas. Especialmente mencionan ocupaciones que implican una destacable dificultad académica —ingenierías o ciencias puras—, “esas carreras son demasiado difíciles para ellas” (p. 33) o las relacionadas con la gestión económica —finanzas, banqueros, administradores—, las cuales exigen gran responsabilidad como la política; que requieren fuerza —obreros, mecánicos— y valentía —bomberos, policías, militares, entre otros— o vinculadas con el deporte —atletas, periodistas deportivos—. Los propios participantes resumen que se trata, en definitiva, de “trabajos que no impliquen paciencia” como, por ejemplo, las profesiones relacionadas con la enseñanza; tampoco que “supongan cuidar a otras personas” como profesiones sanitarias. Ambas son consideradas profesiones inferiores, por eso son “propias de mujeres” (p. 25).

Llama la atención que, de la amplia variedad de trabajos atribuidos al hombre, todos responden a ocupaciones retribuidas. Este hecho, la capacidad de producir una ganancia económica a cambio del desarrollo de una actividad es considerada innata en el hombre, por sí misma ya justifica la supremacía



sobre la mujer y, además, cuenta con gran reconocimiento social. Son ilustrativas las reflexiones de una participante quien afirma que “los trabajos llevados a cabo por el hombre siempre están remunerados, por tanto, son considerados como más importantes, no como la mujer que por cuidar hijos y limpiar no cobra nada” (p. 56).

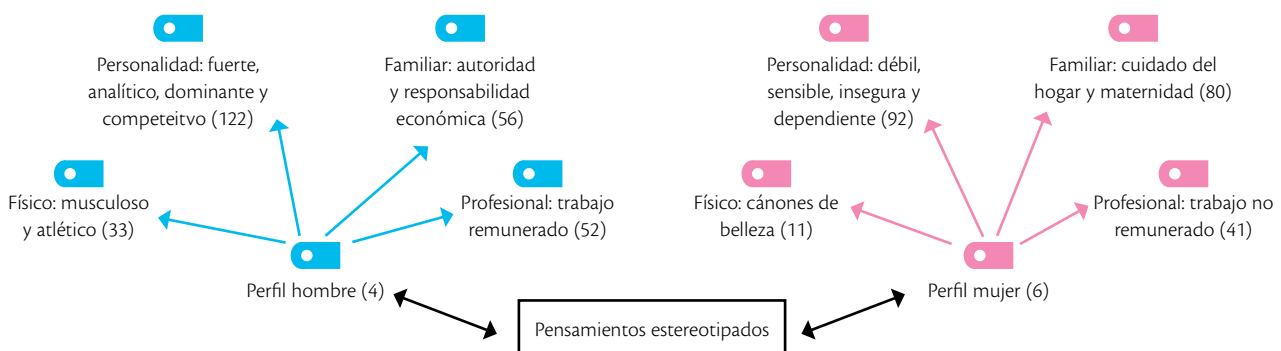
La mujer es vista como el “género dependiente y débil” (p. 24), el “género perjudicado” (p. 55) o el “personaje secundario” (p. 3). Son sinónimo de “cuidado, dependencia y afiliación” (p. 29) y representadas como un “complemento del hombre” (p. 30) pues su personalidad “sumisa, complaciente, vulnerable, insegura, débil..., siempre adjetivos negativos o peyorativos” (p. 55) (n=92) y sus habilidades —especialmente para el hogar y la crianza— la convierten en el complemento idóneo.

Se hacen múltiples alusiones (n=121) al trato injusto que recibe la mujer cuando la sociedad menosprecia sus capacidades para desarrollar una profesión o una ocupación. El escaso reconocimiento profesional se debe, a juicio de los participantes, a que se sigue perpetuando la imagen de mujer como

referente en el cuidado y mantenimiento del hogar: tendencia hogareña, facilidad para la limpieza y el orden y predisposición natural para la maternidad y el cuidado de los hijos “se limita su sexualidad al objetivo de reproducirse” (p. 11).

Tal y como ya se mencionó, se destacan sus cualidades innatas para desempeñar profesiones asistenciales de carácter sociosanitario —medicina, enfermería, pedagogía—, el cuidado de otros mediante la alimentación (cocineras) o que requieren paciencia como la profesión docente. Se trata de trabajos con un marcado carácter “social o humano” porque “las carreras científicas les suponen un esfuerzo y una dificultad para las que no están preparadas” (p. 50). Destacan que, pese a tener predisposición para dichas profesiones, el liderazgo o la autoridad en las mismas es ejercido mayoritariamente por hombres “hay muchas mujeres profesoras, pero hay más catedráticos hombres” (p. 68). Este hecho es debido a que a la mujer se le atribuye lo contrario que al hombre: ausencia de capacidad para liderar, gobernar, mandar o desempeñar cargos directivos.

Imagen 1. Pensamientos estereotipados en torno a los perfiles de género



“A los hombres nos piden ganar dinero y éxito laboral, ejerciendo una gran presión sobre la capacidad económica que debemos de alcanzar según las normas de la sociedad. Se sigue manteniendo la tradición de que el hombre es quien lleva el dinero a la casa. A pesar de los avances, en muchos hogares el hombre sigue siendo el sustento principal, y el de las mujeres un sueldo extra prescindible” (p. 74).

“En el ámbito laboral, las mujeres somos menos reconocidas porque la sociedad presupone que no valemos. Tenemos salarios más bajos que los de los hombres por el hecho de ser una individuo femenina, aunque a efectos de trabajo y resultados alcancemos los mismos resultados que los varones” (p. 22).

Fuente: elaboración propia.

A su vez, en el análisis cuantitativo se observó que el valor de significatividad para las variables de estudio ha sido menor de 0.05 por lo que se observa que estas variables no poseen una distribución normal con valores que oscilan entre .00 y menor de .01. Posteriormente se realizó el análisis diferencial inter-individual mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney que mostró estadísticamente diferencias significativas de acuerdo al género, edad, estudios, universidad, nivel educativo y relaciones, determinando relaciones entre estas variables y el desarrollo de actitudes de género. Por último, se procedió a un análisis de correlación para analizar las relaciones significativas entre las variables de estudio en relación con las de la medición de Actitudes de Género. Con

ello, se buscó determinar la influencia y la determinación de dichas variables en estas medidas.

Se aplicó la U de Mann-Whitney con la intención de observar las diferencias significativas en las variables de muestra y como se observa en la tabla 2, se pueden señalar que las variables de estudio son significativas en cuanto a la percepción del hombre y la mujer con respecto a las actitudes de género en general, destacando que tanto las actitudes trascendentes como sexistas están relacionadas con el género que las percibe. En estas variables el género femenino tiende a identificarlas de forma mayor que el género masculino, sobre todo en las que forman parte del sexismo en la función laboral, donde las diferencias son mayores y cercanas a la unidad.

Tabla 2. Género

Ítem	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asin. (bilateral)
2	82270.000	233795.000 -	2,491	.013
3	81293.000	232818.000	-2,425	.015
5	83480.500	235005.500	-1,999	.046
6	73311.000	224836.000	-4,462	<.001
7	58574.000	210099.000	-9,378	<.001
10	80243.000	129384.000	-3,595	<.001
12	80873.000	130014.000	-3,122	.002
13	77606.500	126747.500	- 3 709	<.001
14	50852.000	99993.000	-11 680	<.001
15	72905.500	122046.500	-4 103	<.001
16	63951.500	113092.500	-7 786	<.001
17	51266.500	100407.500	-13 363	<.001
18	75455.000	124596.000	-4 112	<.001
19	64674.500	113815.500	-7 845	<.001
20	74976.000	124117.000	-5 171	<.001

Fuente: elaboración propia.



En cuanto a la variable de relaciones, se puede observar como variable significativa en cuanto a 1 relación y 3 la variable 2 de actitud trascendente social, entre 1 y 4 (.004) o más relaciones, la misma variable 2 (.001) y las de sexismo en la función laboral; entre 2 y 4 o más se añade la variable de sexismo (0.019) en función laboral (0.04; 0.001; 0.01; 0.06; 0.006; 0.019; 0.023) y entre 3 y 4 o más se observa la diferencia significativa en la variable 16 de actitud sexista (0.019) en la función laboral.

Respecto a la variable edad, se puede señalar la variable 12 (0.013) entre los grupos de edad de 18-19 y 20-21 de la actitud sexista en la función laboral, la 9 y la 20 (0.030; 0.037) entre los grupos de 18-19 y 21-22 de actitudes sexistas en la interacción social y la función laboral, la 2 (0.004) de actitud trascendente

en la interacción social entre los grupos de edad de 18-19 y más de 23 y la 12 (0.010) de actitud sexista en la función laboral entre los grupos de edad de 20-21 y más de 23.

Si se analiza la variable de universidad, existen diferencias significativas entre la 1 y 3 en la variable 3 referente a la actitud trascendente en la función social, entre la 1 y la 4 en las variables 1, 2, 14 y 19 referentes a actitudes trascendentes de la función social y de sexismo en la función social y laboral; así mismo, entre la 2 y la 3 en las variables 3, 8, 9, 14, 17 y 20 relacionadas con la actitud trascendente en la interacción social, sexismo en la función familiar, social y laboral (véase tabla 3) así como en la 3 y 4 se observa en la variable 1 como actitud trascendente en la interacción social.

Tabla 3. Resultados discriminatorios entre universidades

Ítem	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asin. (bilateral)	Universidad
3	4849.000	66274.000	-2 029	.042	1-3
1	1045.500	62470.500	-3 541	<.001	
2	1540.500	62965.500	-2 564	.010	1-4
14	1265.500	1331.500	-2 180	.029	
19	1370.500	1436.500	-1 965	.049	
3	5892.000	1.6468.000	3 096	.002	
8	6361.500	6889.500	-2 818	.005	
9	6437.000	6965.000	-2 264	.024	
14	5340.500	5868.500	-2 900	.004	2-3
17	5694.500	6222.500	-2 763	.006	
20	5993.500	6521.500	-2 898	.004	
1	1447.000	102023.000	-2 978	.003	
2	1961.000	102537.000	-2 661	.008	
14	1387.500	1453.500	-2 987	.003	
16	1756.000	1822.000	-2 090	.037	2-4
17	1734.000	1800.000	-2 415	.016	
19	1546.500	1612.500	-2 886	.004	
20	1758.000	1824.000	-3 089	.002	
1	93.500	621.500	-2 769	.006	3-4

Fuente: elaboración propia.

Si se atiende a la tabla 4, en función del tipo de estudio se encuentran diferencias significativas en cuanto al agrupamiento de ciencias sociales y de la educación en las variables 3, 5, 6, 7, 13, 14, 17, 18, 19 y 20 relacionadas con las actitudes tanto trascendentales como sexistas en la función social, laboral y familiar; con respecto a las diferencias entre las ciencias sociales y las técnicas y tecnológicas se observan diferencias significativas en las variables 10, 14, 15, 16, 17, 19 y 20 relacionadas con actitudes sexistas en la interacción social y laboral. En cuanto a las diferencias entre las ciencias humanas y las de la salud, se observan diferencias significativas en las variables 5, 7, 8 y 18 relacionadas con las actitudes trascendentes familiares, sexismo en la función familiar y laboral. Si nos atenemos a las diferencias entre las ciencias de la educación y las técnicas y tecnológicas se observan diferencias significativas en las variables 3, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 18 y 20 relacionadas con las actitudes trascendentales y sexistas tanto en el ámbito familiar como social y laboral. En cuanto a las diferencias entre las ciencias de la educación y las ciencias exactas, en las variables 6, 14, 17 y 19 relacionadas con las actitudes trascendentes en el ámbito familiar, y sexistas en el ámbito laboral; entre las ciencias de la educación y las de la salud, en las variables 6, 8 y 16 relacionadas con las actitudes trascendentes en el ámbito familiar y sexistas en el ámbito laboral. Se observan diferencias significativas entre las ciencias técnicas y tecnológicas y las ciencias exactas, en las variables 2, 15, 16, 17, 8, 19 y 20 mayormente relacionadas con las actitudes sexistas en el ámbito laboral. Si hacemos referencia a las ciencias técnicas y tecnológicas con respecto a las de la salud, se observan diferencias en la 2, 7, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20 relacionadas con las actitudes trascendentes en la función familiar y sexistas en la familia, social y laboral.

b) *¿Influencia sociofamiliar?*

En las reflexiones cualitativas, los participantes

atribuyen el origen de las actitudes y comportamientos estereotipados y trascendentes a la influencia que tiene el contexto sociofamiliar en las personas (n=117). Son conscientes de que la perpetuación de los micromachismos tiene lugar cuando en la primera infancia, etapa de vulnerabilidad *per se*, la niñez está expuesta a situaciones que enmascaran micromachismos. Reconocen, en su historia de vida familiar, haber recibido una educación diferenciada en función del sexo en cuanto a normas “horarios diferentes con mis hermanos para salir de noche” (p. 3); roles —“princesas rosas y príncipes azules”— (p. 12); juguetes —“muñecas para ellas y coches para ellos”— (p. 20); o juegos —“como soy niña tenía cocinitas y muñecas, mis hermanos coches y herramientas de mecánico”— (p. 35).

Los encuentros familiares —cenas navideñas, celebraciones religiosas— son el escenario perfecto de perpetuación de micromachismos más aludido por los participantes (n=106). Reconocen una organización patriarcal en sus propias familias: “las mujeres cocinan, recogen la mesa y limpian; los hombres comen, toman café y hablan” (p. 18). Además, la influencia que ejercen las personas mayores —bisabuelos, abuelos, tíos y demás— en la consolidación de actitudes y comportamientos machistas, llegando incluso a generar conflictos y choques entre los participantes con otras generaciones de su familia —“cada vez que me dicen ‘pasa para la cocina’ me peleo con todos”— (p. 69). En algunos casos llegan incluso a mencionar la percepción de que, dichos machismos percibidos en su ámbito familiar, son “de obligado cumplimiento” (n=16). Sobre esta cuestión son ilustrativas las reflexiones de una participante quien afirma: “A veces parece que tengo la obligación de cumplir con los estereotipos asignados a mi género, como tener la obligación de ser madre. Hay una presión social y familiar para perpetuar el estereotipo. Incluso también tengo la percepción de que las mujeres tienen miedo a romper con ellos porque la sociedad espera lo contrario, que los cumplas” (p. 3).



Tabla 4. Resultados discriminatorios entre tipología de estudios

Ítem estudio	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asin. (bilateral)	Variables
3	23124.500	42039.500	-3.263	.001	
5	24392.000	43307.000	-2.474	.013	
6	21699.000	40614.000	-3.642	<.001	
7	23321.500	42236.500	-2.023	.043	
13	23544.500	58789.500	-2.448	.014	1-2
14	21663.000	56908.000	-3.437	<.001	
17	23441.500	58686.500	-2.270	.023	
18	23432.500	58677.500	-2.237	.025	
19	22960.000	58205.000	-2.664	.008	
20	24116.500	59361.500	-1.947	.052	
10	12672.500	18132.500	-2.364	.018	
14	11562.500	17022.500	-2.668	.008	
15	11188.500	16648.500	-3.020	.003	
16	11931.500	17391.500	-2.397	.017	1-3
17	11321.000	16781.000	-3.335	<.001	
19	10591.000	16051.000	-4.140	<.001	
20	12134.000	17594.000	-2.627	.009	
5	25249.000	45149.000	-2.000	.046	
7	23011.000	42911.000	-2.830	.005	1-5
8	24585.500	59830.500	-2.839	.005	
18	24210.000	59455.000	-2.066	.039	
3	9138.000	28053.000	-2.648	.008	
5	9618.000	28533.000	-2.029	.042	
6	8000.500	26915.500	-3.839	<.001	
7	8574.500	27489.500	-2.547	.011	
10	8967.500	14427.500	-3.350	<.001	
13	8804.000	14264.000	-2.910	.004	2-3
14	6949.000	12409.000	-5.221	<.001	
15	7494.500	12954.500	-3.978	<.001	
16	7908.500	13368.500	-3.810	<.001	
17	7468.000	12928.000	-4.903	<.001	
18	8346.000	13806.000	-3.366	<.001	
19	6697.500	12157.500	-6.046	<.001	
20	8280.000	13740.000	-4.058	<.001	
6	8403.500	27318.500	-2.696	.007	
14	7895.000	13046.000	-3.342	<.001	2-4
17	8709.000	13860.000	-2.258	.024	
19	8706.000	13857.000	-2.222	.026	
6	16653.500	35568.500	-3.060	.002	
8	18395.000	37310.000	-2.070	.038	2-5
16	17720.000	37620.000	-1.805	.071	
2	4651.500	9802.500	-2.747	.006	
15	3785.000	9245.000	-3.707	<.001	
16	4370.000	9830.000	-2.438	.015	
17	4481.000	9941.000	-2.166	.030	3-4
18	4665.500	10125.500	-1.724	.085	
19	4035.000	9495.000	-3.288	.001	
20	4496.000	9956.000	-2.527	.012	
2	9337.000	29237.000	-2.780	.005	
7	8434.000	28334.000	-3.211	.001	
10	9458.500	14918.500	-2.371	.018	
14	7374.500	12834.500	-4.741	<.001	
15	8234.500	13694.500	-3.122	.002	3-5
16	8891.500	14351.500	-2.378	.017	
17	7955.000	13415.000	-4.308	<.001	
18	8585.500	14045.500	-3.286	.001	
19	7469.000	12929.000	-4.833	<.001	
20	8650.000	14110.000	-3.601	<.001	
14	8389.000	13540.000	-2.782	.005	4-5

Fuente: elaboración propia.

Desde el abordaje cuantitativo, se ha procedido a realizar un análisis de correlación de Pearson con el objeto de comprobar relaciones significativas entre las variables de estudio. En la tabla 5 se pueden observar los resultados conseguidos pudiendo señalar las siguientes correlaciones en función de las variables analizadas; de esta forma, se puede ver que la variable género correlaciona significativamente con las variables 3, 6 y 7 relacionadas con las actitudes trascendentes en el ámbito social y sexistas en el ámbito familiar; la variable de edad con las variables 2,

4 y 9 relacionadas con las actitudes trascendentes en el ámbito social y familiar así como en la sexista en el ámbito social; la variable de relaciones con la 2 relacionada con la actitud trascendente en el ámbito social; la variable de universidad con la 1 la actitud trascendente en el ámbito social, la de estudios con la 7, la 8 y la 9 relacionadas con la actitud sexista en el ámbito social y familiar y la variable de curso con la 1, la 2 y la 4 relacionadas con las actitudes trascendentes en el ámbito familiar y social.

Tabla 5. Análisis correlacional entre las variables

		Género	Edad	Relaciones	Universidad	Estudios	Curso
1	Correlación de Pearson	.021	.057	.045	.073*	-.047	.083*
	Sig. (bilateral)	.532	.093	.184	.031	.171	.015
	N	863	863	856	862	863	863
2	Correlación de Pearson	-.047	.135**	.098**	-.006	-.028	.095**
	Sig. (bilateral)	.165	.000	.004	.865	.410	.005
	N	863	863	856	862	863	863
3	Correlación de Pearson	-.068*	.059	-.010	-.065	-.032	.041
	Sig. (bilateral)	.047	.081	.774	.057	.341	.232
	N	863	863	856	862	863	863
4	Correlación de Pearson	.023	.073*	-.017	-.026	-.028	.084*
	Sig. (bilateral)	.501	.031	.624	.445	.416	.013
	N	863	863	856	862	863	863
6	Correlación de Pearson	-.139**	.042	.002	-.032	-.030	.043
	Sig. (bilateral)	.000	.215	.948	.343	.373	.205
	N	863	863	856	862	863	863
7	Correlación de Pearson	-.255**	.047	-.046	-.043	-.071*	.047
	Sig. (bilateral)	.000	.165	.175	.208	.036	.165
	N	863	863	856	862	863	863
8	Correlación de Pearson	-.024	.064	-.004	-.029	.099**	.033
	Sig. (bilateral)	.489	.059	.897	.392	.003	.329
	N	863	863	856	862	863	863
9	Correlación de Pearson	-.044	.092**	-.007	.015	.068*	.054
	Sig. (bilateral)	.198	.007	.835	.668	.046	.110
	N	863	863	856	862	863	863

Fuente: elaboración propia.



Discusión y conclusiones

Los principales resultados alcanzados en esta investigación en torno a la temática objeto de estudio son:

1. A pesar de los esfuerzos de las instituciones gubernamentales por disminuir la violencia de género, en la juventud española persisten en el alumnado universitario masculino prejuicios de género y diferenciación de roles y tareas según el sexo.
2. El alumnado de ciencias de la educación muestra menos creencias y actitudes sexistas que el alumnado de otras titulaciones.
3. Las mujeres siguen eligiendo carreras consideradas tradicionalmente femeninas.
4. Las personas con un mayor número de parejas sentimentales se muestran más sensibles ante los estereotipos de género.

En línea con el propósito del estudio, la investigación realizada ha permitido profundizar en las actitudes hacia los roles de género sexistas y los principales procesos de socialización, así como la vida familiar, las relaciones sociales y la vida laboral de los participantes. Analizar el impacto de las diferentes variables —como pueden ser la formación, el ámbito en el que se vive y se forma— ha permitido indagar en las posibles actitudes que esconden barreras para la inclusión de las personas en la sociedad y, específicamente, en los marcos educativos superiores.

Se han combinado técnicas cuantitativas y cualitativas de recogida de información tratando de identificar actitudes mantenidas por futuros profesionales que generan tanto comportamientos agresivos, en las relaciones entre géneros, como causas y procesos que pueden estar incidiendo en las mismas (Baber y Tucker, 2006; Glick y Fiske, 1996, 1999; López-Cepero *et al.*, 2013). Aunar ambas técnicas ha permitido constatar que confluyen en torno a la misma idea: desde el aparente micromachismo se oculta en realidad el denominado sexismo ambivalente (Glick y Fiske, 1996). De tal forma que, por un lado,

persisten actitudes sexistas de tipo hostil al considerar que las mujeres son inferiores a los hombres y, por otro, actitudes de tipo benevolente en las que se idealiza el rol tradicional de las mujeres.

En España, en la última década, se han producido cambios que han provocado una disminución del sexismo y una menor justificación de la violencia de género en los jóvenes españoles (Díaz-Aguado, 2022). No obstante, los resultados de la presente investigación sacan a la luz que en el alumnado masculino persisten prejuicios de género que refuerzan el modelo femenino tradicional con mucho más arraigo que entre el alumnado femenino, al igual que sucede con la permanencia de la diferenciación de roles y tareas según el sexo. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos por Fedele *et al.* (2019), donde participantes masculinos consideraban que atributos como ejercer el poder o la autoridad son positivos e innatos a su condición de varón. Igualmente, son reseñables las diferencias en función del sexo: los estudiantes presentan mayores creencias estereotipadas y niveles más elevados de sexismo que sus compañeras de estudios, tal como señalan investigaciones precedentes (Esteban Ramiro y Fernández Montaña, 2017; León y Aizpurua, 2020; Madolell Orellana *et al.*, 2020; Mosteiro García y Porto Castro, 2017; Rivas-Rivero *et al.*, 2023). No cabe duda de que las ventajas que a los varones puede suponerles la permanencia de estas creencias resultan una explicación justificativa de dicha permanencia (Cubillas Rodríguez *et al.*, 2016).

En relación con el tipo de estudios que cursan, en el alumnado de ciencias de la educación se muestran menos creencias y actitudes sexistas con respecto a otros estudios. Probablemente se deba a que, como en estas carreras la población femenina es mayoritaria, el alumnado masculino considera que se trata de estudios más apropiados para mujeres, dada la tendencia de éstas hacia el cuidado o la maternidad (Acuña Kaldman y Román, 2017; Philipp, 2023). El sesgo de humanidades se mantiene y el porcentaje de mujeres alumnas en carreras de ciencias puras y

de ciencias técnicas y tecnológicas sigue siendo significativamente inferior al de los varones (Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, 2021; UNESCO, 2022). En consonancia con esto, se mantiene la subrepresentación de las mujeres en casi todos los sectores laborales emergentes, como la ingeniería informática o la inteligencia artificial (Borrowman y Klasen, 2020).

Conforme se avanza en los estudios universitarios y a medida que aumenta la edad, también lo hace el rechazo hacia las conductas discriminatorias hacia la mujer, como también se demostró en el trabajo realizado por García-Díaz *et al.* (2020), Sin embargo, estos resultados contradicen los obtenidos por Ceballos Bejarano *et al.* (2022) pero es posible que, al tratarse de una investigación realizada en Latinoamérica, no sea extrapolable a España. Quienes han tenido un mayor número de parejas se muestran más sensibles ante los estereotipos de género, probablemente porque la convivencia les permite conocer y discriminar mejor esos estereotipos, ser más consciente de las desigualdades y reaccionar ante ellas.

Por lo que se observa en los resultados se puede resaltar que se mantienen las diferencias entre hombres y mujeres, de tal forma que el alumnado masculino presenta más sexismo que el femenino tanto en lo familiar como en lo académico y social. Al parecer, algo está cambiando en la sociedad, los hombres parecen interiorizar más que las mujeres los estereotipos de género y, aunque una gran parte de la juventud universitaria podría decirse que asume valores de igualdad, no se puede afirmar con rotundidad que las universidades están libres de esos estereotipos de género, aunque tienda a pensarse que la violencia de género o la discriminación hacia la mujer se den en ambientes donde existe una cierta falta educativa-académica (López-Francés y Vázquez Verdadera, 2014).

Las universidades cuentan con planes de igualdad de oportunidades o con protocolos de prevención y actuación frente al acoso, pero la realidad señala que

los perfiles estereotipados de hombre y mujer, donde prevalece una visión del varón dotado de cualidades que le empoderan, en el plano laboral, familiar y social. Una explicación pueda derivarse de los techos de cristal que persisten (Montes-López y Groves, 2019), de que la presencia femenina en el profesorado universitario no ha supuesto una redistribución del poder (Marín-Palacios y Ávila, 2022); los estudios de género no se han integrado de forma normalizada (Pastor-Gosálbez *et al.*, 2020) y las disciplinas mantienen una visión androcéntrica del conocimiento (Nuño Gómez y Álvarez Conde, 2017).

La predicción de que la educación de la mujer y el desarrollo económico, entre otros factores, reducirán la segregación no parece cumplirse en los países en desarrollo (Borrowman y Klasen, 2020) ni en el caso español. Las actitudes sexistas no son fáciles para el cambio pues están presentes en nuestra realidad cotidiana y se observan a menudo en el contexto donde se vive afectando a los roles sociales, hábitos y creencias que forman parte de nuestro entorno social y cultural. Estas actitudes están relacionadas con las formas y comportamientos sociales e inciden en el poder y las formas de relación generadas socialmente; también afectan nuestras formas de vida, trabajo, relaciones..., donde la discriminación y la exclusión forma parte de nuestro ámbito laboral y social.

En este caso, la universidad, los estudios, el ámbito donde uno vive y aprende, así como procesos madurativos relacionados con las propias vivencias, la edad y los modelos que nos sirven para aprender afectan e influyen en el desarrollo de estas actitudes. Por ello, no se considera un proceso adaptativo ni funcional una conducta violenta, así como una actitud no igualitaria en ámbitos como la universidad o el tipo de función laboral para el que se está formando. Igualmente, no se espera de un profesional de la educación que propugne y tenga actitudes violentas o no relacionadas con la inclusión y el pensamiento igualitario. De la misma forma que no es posible entender la igualdad si no como un proceso de vida



donde tener oportunidades y posibilidades para todos y todas donde conviven todas y todos.

Es evidente la predisposición de la violencia, por entornos afectivos donde se generan situaciones de discriminación y exclusión, afecta a las relaciones de poder en los grupos primarios, así como en el ejercicio de la autoridad en forma de abuso. Para ello, es importante determinar las actitudes igualitarias y sexistas discriminándolas y diferenciándolas en el ámbito del género sabiendo que se necesita de todos los elementos, así como de facilitar esos procesos de cambio. La educación de género visibiliza el sexismo y ejercería una influencia positiva en la estructura de valores del alumnado (Tapia-Hernández, 2015; Rodríguez-Burbano *et al.*, 2021).

Por ello, se deben asegurar posibilidades y alternativas en forma de orientaciones y guías que permitan diseñar programas de prevención y atención para poder evitar y eliminar conductas de abuso y discriminación. En este sentido, la edad, las relaciones, los estudios realizados y los ámbitos que se viven influyen y determinan las actitudes de igualdad y de relación armónica en sus ámbitos. Es preciso incidir en estos procesos y adecuarlos a la vida de las personas que están inmersos en ellos. La universidad a

través de sus planes de estudio y procesos educativos debe asegurar métodos y cambios de formación en las actitudes de sus miembros para facilitar la vida en inclusión y con calidad de todas las personas en su comunidad y para la comunidad social como agentes de cambio donde la inclusión, como las formas de vida que entrañan esas actitudes, afectan a todas y cada una de las personas que forman parte de su vida y cotidianidad.

Este proceso de cambio en la inclusión ha de dirigirse a todas y cada una de las personas facilitando posibilidades y oportunidades en la diversidad, así como asegurando su respeto y convivencia (Márquez Vázquez y Sandoval Mena, 2019). Todas las personas somos importantes para ello; nada se puede realizar sin considerar que todas y cada una forma parte de entorno. Detectar las barreras que impiden o dificultan este proceso de inclusión, así como de factores y variables relacionadas con las actitudes que generan comportamientos, han de dirigirse para facilitar que las personas sean agentes activos y protagonistas de los procesos que propicien actitudes en igualdad para todas, facilitando la convivencia y la calidad de vida de todos y todas con la finalidad de la armonía, la paz y el desarrollo de las mismas. ■

Referencias

- Acuña Kaldman, Cecilia y Rosario Román Pérez (2017), “Juventud universitaria y desigualdad de género. Opinión de las y los tutores”, *Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género*, vol. 24, núm. 22, pp. 107-132.
- Alvariñas-Villaverde, Myriam y Macarena Pazos-González (2018), “Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 4, pp. 154-163, DOI: <<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>>.
- APA (Asociación Americana de Psicología) (2017), *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta*, <<https://cutt.ly/B4tIYwC>>.
- Avendaño-Castro, William Rodrigo, Maricel Linares-Giraldo y María Edith Morales Mosquera (2021), “Violencia simbólica en Instituciones de Educación Superior. Experiencia de docentes de una universidad Pública colombiana”, *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, vol. 12, núm. 1, pp. 140-164, DOI: <<https://doi.org/10.21501/22161201.3392>>.
- Ávila-Rodríguez-de-Mier, Belén y Cristina Marín-Palacios (2022), “El micromachismo, una asignatura pendiente en la universidad”, *Aula de Encuentro*, vol. 24, núm. 2, pp. 96-119, DOI: <<https://doi.org/10.17561/ae.v24n2.6543>>.
- Ávila-Toscano, José Hernando, Gisell de la Rosa Gutiérrez, Emilio Ariel Hernández Chang, Abigail Navarro Barreto y Rosaura Blanquicet Genes (2023), “Estereotipos de género como predictores de sexismo hostil y benevolente en hombres y mujeres heterosexuales”, *Psicología desde el Caribe*, vol. 40, núm. 1, pp. 115-132, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9297247>>.
- Baber, Kristine M. y Corinna-Jenkins Tucker (2006), “The social roles questionnaire: a new approach to measuring attitudes toward gender”, *Sex Roles*, vol. 54, pp. 459-467.
- Bartual-Figueras, María-Teresa, Joaquín Turmo-Garuz, Francisco-Javier Sierra-Martínez y Monserrat Carbonell-Esteller (2022), “Percepciones de género y factores de influencia. Evidencia en estudiantes universitarios de Barcelona (España) y Cartagena de Indias (Colombia)”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 33, núm. 2, pp. 325-336, DOI: <<https://doi.org/10.5209/rced.74349>>.
- Benalcázar-Luna, Magaly y Gina Venegas (2015), “Micromachismo: manifestación de violencia simbólica”, *UTCiencia*, vol. 2, núm. 3, pp. 140-149, <<http://www.utc.edu.ec/Portals/0/pdf/INV/05-2016/UTCiencia-2-3.pdf?ver=2016-05-05-162956-123>>.
- Boletín Oficial del Estado (2007, 23 de marzo), “Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres”, *BOE*, núm. 71, pp. 12611-12645, <<https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3>>.
- Borrowman, Mary y Stephan Klasen (2020), “Drivers of gendered sectoral and occupational segregation in developing countries”, *Feminist Economics*, vol. 26, núm. 2, pp. 62-94, DOI: <<https://doi.org/10.1080/13545701.2019.1649708>>.
- Ceballos Bejarano, Ferdinand, Rosa María Vela Aquize, Teresa Yáñez Fernández y José Calizaya López (2022), “Análisis del machismo sexual en estudiantes universitarios”, *Universidad, Ciencia y Tecnología*, vol. 26, núm. 112, pp. 26-33, DOI: <<https://doi.org/10.47460/uct.v26i112.542>>.
- Consejo de Europa (2011), *Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica*, Convención de Estambul, <<https://www.coe.int/en/web/istanbul-convention/home>>.
- Cubillas Rodríguez, María José, Elba Abril Valdez, Sandra Elvia Domínguez Ibáñez, Rosario Román Pérez, Alicia Hernández Montaña y Joel Zapata Salazar (2016), “Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México”, *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 12, núm. 2, pp. 217-230.
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2019), *Macroencuesta de violencia contra la mujer*, Ministerio



- de Igualdad, <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/pdf/Macroencuesta_2019_estudio_investigacion.pdf>.
- Díaz-Aguado, María José (2022), “Adolescencia, sexismo y violencia contra las mujeres en España: situación actual y evolución durante una década”, *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 125, pp. 11-32.
- Díaz-Aguado, María José, Rosario Martínez Arias, Javier Martín Babarro y Laia Falcón (2021), *Igualdad y violencia contra las mujeres en la adolescencia en España. El papel de la escuela*, Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Ellemers, Naomi (2018), “Gender Stereotypes”, *Annual Review of Psychology*, vol. 69, núm. 1, pp. 275-298, DOI: <<http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011719>>.
- Esteban Ramiro, Beatriz y Patricia Fernández Montañó (2017), “¿Actitudes sexistas en jóvenes?: exploración del sexismo ambivalente y neosexismo en población universitaria”, *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, vol. 2, núm. 2, pp. 137-153, DOI: <<https://doi.org/10.20318/femeris.2017.3762>>.
- Fedele, Maddalene, Maria-Jose Masanet y Rafael Ventura (2019), “Negotiating love and gender stereotypes: Prevalence of amor ludens and television preferences rooted in hegemonic masculinity”, *Masculinities and Social Change*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-43, DOI: <<http://doi.org/10.17583/MCS.2019.3742>>.
- Fernández Revoredo, M. (2019), “El acoso sexual en la universidad: del negacionismo al reconocimiento y a la resistencia”, *Discursos del Sur*, núm. 4, pp. 63-78, DOI: <<https://doi.org/10.15381/dds.v0i4.16997>>.
- Fernández Rotaache, Patricia, Joana Jaureguizar Alboniga-Mayor y Nahia Idoiaga Mondragon (2021), “Representaciones sobre sexismo en educación superior y formación profesional”, *Educación XXI*, vol. 24, núm. 2, pp. 421-440, DOI: <<https://doi.org/10.5944/educXX1.28225>>.
- Fuentes Valdivieso, Rocío (2024), “Cultura laboral, sesgos de género y salud”, *Mujer y Políticas Públicas*, vol. 3, núm. 2, pp. 8-31, DOI: <<https://doi.org/10.31381/mpp.v3i2.6842>>.
- Garcés Estrada, Carolina Dessiree, Antonia Santos Pérez y Loreto Alejandra Castillo Collado (2020), “‘Usted, chiquilla, también puede’. Reflexiones en torno al sexismo en la universidad en estudiantes de Derecho”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 7, núm. 2, pp. 119-142, DOI: <<https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.57746>>.
- García-Cueto, Eduardo, Francisco Javier Rodríguez-Díaz, Carolina Bringas-Molleda, Javier López-Cepero, Susana Paíno-Quesada y Luis Rodríguez-Franco (2015), “Development of the Gender Role Attitudes Scale (GRAS) amongst young Spanish people”, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 15, núm. 1, pp. 61-68, DOI: <<https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2014.10.004>>.
- García-Díaz, Vanessa, Ana Fernández-Feito, Carolina Bringas-Molleda, Francisco Javier Rodríguez-Díaz y Alberto Lana (2020), “Tolerance of intimate partner violence and sexist attitudes among health sciences students from three Spanish universities”, *Gaceta Sanitaria*, vol. 34, núm. 2, pp. 179-185, DOI: <<https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2019.01.003>>.
- Glick, Peter y Susan T. Fiske (1996), “The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism”, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 70, núm. 3, pp. 491-512, DOI: <<https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>>.
- Glick, Peter y Susan T. Fiske (1999), “The ambivalence toward men inventory: differentiating hostile and benevolent beliefs about men”, *Psychology of Women Quarterly*, vol. 23, núm. 3, pp. 519-536, DOI: <<https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1999.tb00379.x>>.
- Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2021), *Mujeres en cifras - Educación*, <<https://www.inmujeres.gob.es/MujerCifras/Educacion/Educacion.htm>>.
- León, Carmen María y Eva Aizpurúa (2020), “¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género”, *Educación XXI*, vol. 23, núm. 1, pp. 275-296, DOI: <<https://doi.org/10.5944/educxx1.23629>>.

- López-Cepero Borrego, Javier, Luis Rodríguez-Franco, Francisco Javier Rodríguez-Díaz y Carolina Bringas Molleda (2013), “Validación de la versión corta del Social Roles Questionnaire (SRQ-R) con una muestra adolescente y juvenil española”, *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-16, <DOI: <https://doi.org/10.17811/rema.18.1.2013.1-16>>.
- López-Francés, Inmaculada y Victoria Vázquez Verdura (2014), “La perspectiva de género y el papel de la universidad en el siglo XXI”, *Tesis: Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 15, núm. 4, pp. 241-261, <<https://web.unican.es/unidades/igualdad/Documents/12343-44476-1-PB.pdf>>.
- López Safi, Silvia Beatriz (2015), “La violencia simbólica en la construcción social del género”, *ACADEMO: Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 2, núm. 2, <<https://www.redalyc.org/pdf/6882/688273460002.pdf>>.
- Madolell Orellana, Rocío, Miguel Ángel Gallardo Vigil e Inmaculada Alemany Arrebola (2020), “Los estereotipos de género y las actitudes sexistas de los estudiantes universitarios en un contexto multicultural”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 24, núm. 1, pp. 284-303, DOI: <<http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8148>>.
- Marín-Palacios, Cristina y Belén Ávila Rodríguez-de-Mier (2022), “El micromachismo, una asignatura pendiente en la universidad”, *Aula de Encuentro*, vol. 24, núm. 2, pp. 96-119, DOI: <<https://doi.org/10.17561/ae.v24n2.6543>>.
- Márquez Vázquez, Carmen y Marta Sandoval Mena (2019), “Claves para promover la inclusión en la educación superior”, en Carmen Márquez-Vázquez (coord.), *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas?: de la retórica a los hechos*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Dykinson, pp. 45-60.
- Martínez Arrese, Eurne y Víctor Ferrón Zarraute (2019), “La violencia de género en redes sociales como partida para la reflexión acerca de la coeducación en la formación inicial del profesorado”, *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 56, núm. 1, pp. 1-16, DOI: <<https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.7>>.
- Miguel Luken, Verónica de (2015), *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*, Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.
- Mingo, Araceli y Hortensia Moreno (2017), “Sexismo en la universidad”, *Estudios Sociológicos*, vol. 35, núm. 105, pp. 571-595, DOI: <<https://doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1434>>.
- Montes-López, Estela y Tamar Groves (2019), “Micro-machismo and discrimination in academia: The violation of the right to equality in university”, *Culture & History Digital Journal*, vol. 8, núm. 1, DOI: <<https://doi.org/10.3989/chdj.2019.010>>.
- Mosteiro García, María Josefa y Ana María Porto Castro (2017), “Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según sexo, edad y grado”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 35, núm. 1, pp. 151-165, DOI: <<http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.257191>>.
- Naciones Unidas (2021), *Ending violence against women and girls*, <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/ending-violence-against-women-and-girls/>>.
- Nuño Gómez, Laura y Enrique Álvarez Conde (2017), “Androcentrismo académico: la ficción de un conocimiento neutral”, en Marcos Jesús Iglesias Martínez e Inés Lozano Cabezas (coords.), *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia. Feminismo/s*, vol. 29, pp. 279-297, DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2017.29.11>.
- Pastor-Gosálbez, Inma, Ana Acosta-Sarmiento, Teresa Torres-Coronas y Marta Calvo-Merino (2020), “Los planes de igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro”, *Educación XXI*, vol. 23, núm. 1, pp. 147-172, DOI: <https://doi.org/10.5944/educXXI.23873>.
- Philipp, Julia (2023), “Gendered university major choice: The role of intergenerational transmission”, *Journal of Population Economics*, vol. 36, pp. 1049-1097, DOI:



<<https://doi.org/10.1007/s00148-022-00900-6>>.

Rivas-Rivero, Esther, Alejandro Viuda-Serrano y Mirian Checa-Romero (2023), “Actitudes hacia la igualdad en adolescentes de Castilla-La Mancha: diferencias según género y nacionalidad”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 41, núm. 1, pp. 125-142, DOI: <<https://doi.org/10.6018/rie.498151>>.

Rodríguez-Burbano, Aura Yolima, Isabel Cepeda, Ana Magdalena Vargas-Martínez y Rocío de-Diego-Cordero (2021), “Assessment of ambivalent sexism in university students in Colombia and Spain: a comparative analysis”, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, núm. 3, 1009, DOI: <<https://doi.org/10.3390/ijerph18031009>>.

Simón, Pablo, Silvia Clavería, Gema García-Albacete, Alberto López Ortega y Margarita Torre (2021), *Informe juventud en España 2020*, Madrid, Instituto de la Juventud.

Stacciarini, Jeanne-Marie R. y C. L. Cook (2015), “La aplicación efectiva de la investigación usando métodos mixtos”, *Enfermería Universitaria*, vol. 12, núm. 3, pp. 99-101,

DOI: <<https://doi.org/10.1016/j.reu.2015.04.005>>.

Tapia Hernández, Sara I. (2015), “Violencia de género en las universidades o la necesidad de una intervención educativa”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 1, pp. 531-543, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851779053>>.

UNESCO (2022), *Global education monitoring report 2022: gender report, deepening the debate on those still left behind*, París, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, DOI: <<https://doi.org/10.54676/RCZB6329>>.

UniSAFE (2020), *Encuesta sobre violencias de género en 46 universidades europeas y organismos de investigación europeos*, <https://unisafe-gbv.eu/wp-content/uploads/2022/11/UniSAFE-press-release_survey-results.pdf>.

University of Southampton y Kyriaki Messiou (2014), *Responding to diversity by engaging with students' voices. A strategy for teacher development*, Manchester, University of Southampton, <<https://reachingthehardtoeach.eu/earlier-eu-project/>>.

Cómo citar este artículo:

Sierra-Martínez, Silvia, Manoel Baña-Castro y María-José Fiuza-Asorey (2026), “Actitudes y comportamientos hacia los roles de género: un estudio mixto entre estudiantes universitarios”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XVII, núm. 48, pp. 41-60, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2026.48.2179>.