

La discriminación de género autopercibida en la formación del futuro profesorado: mismas realidades, distintas interpretaciones

Nerea Larruzea-Urkixo¹; Olga Cardeñoso Ramírez²; Amaia De la Fuente Gaztañaga³

Recibido: Septiembre 2020 / Evaluado: Marzo 2021 / Aceptado: Abril 2021

Resumen. Introducción. Las políticas educativas actuales abogan por garantizar espacios que promuevan la igualdad de género, concediendo especial importancia a la formación docente. En este contexto, conocer la autopercpción de la discriminación de género entre el futuro profesorado resulta fundamental con el propósito de identificar si está sensibilizado para promover dicha igualdad. Método. Este trabajo persigue analizar la autopercpción y la consciencia del futuro profesorado en materia de discriminación de género durante su formación universitaria. Se analizaron 183 situaciones, junto a sus respectivos autodiálogos y emociones, identificadas por 141 estudiantes (102 mujeres y 39 hombres). La información se obtuvo mediante el uso de la técnica de listado de pensamientos y el análisis se realizó utilizando el software Iramuteq. Resultados. Los resultados mostraron una falta de consciencia sobre la cuestión, junto con representaciones compartidas sobre la discriminación de género entre los y las estudiantes desde distintas ópticas. Estas percepciones eran el resultado de caracterizaciones de los roles de género o de la falta de consciencia sobre cuestiones específicas. También se hallaron diferencias en función del género, del curso y del rendimiento académico. Discusión. Si tenemos en cuenta el hecho de que los y las participantes eran futuros/as docentes, el impacto que podrían tener es aún mayor, ya que las percepciones sobre los roles de género pueden afectar a nuestras futuras generaciones en la escuela, y, en último término, al desarrollo de sociedades más justas e igualitarias.

Palabras clave: discriminación de género; estereotipos de género; emoción; autodiálogo; educación superior.

[en] Self-perceived gender discrimination in teacher training: same realities, different interpretations

Abstract. Introduction. Current educational policies call for guaranteeing educational spaces that promote gender equality, giving special importance to teacher training. In this context, understanding prospective teachers' self-perception in terms of gender discrimination is essential in order to identify if they are sensitized to promote such equality. Methods. This work was aimed at analyzing student teachers' self-perception and awareness with regard to gender discrimination during their university training. The analysis included 183 situations, together with the self-talk and emotions related to them, identified by 141 students (102 women and 39 men). The information was obtained by the use of thought-listing techniques and the analysis was carried out with the Iramuteq software. Results. The results showed participants' lack of awareness as well as emerging shared representations about gender discrimination among students. These representations resulted from characterizations of gender roles or lack of awareness about the topic. Differences were also found according to gender, grade and academic achievement. Discussion. If we take into consideration the fact that participants were prospective teachers, the impact they could have is even greater, as gender role perceptions may affect our future generations at school, and, ultimately, the development of more just and egalitarian societies.

Keywords: gender discrimination; gender stereotypes; emotion; self-talk; higher education.

Sumario. 1. Introducción. 1.1. La educación de calidad en materia de género: una exigencia socioeducativa. 1.2. La influencia de la socialización: género y autodiálogo. 1.3. Diferencias de género en autodiálogo. 1.4. Discriminación de género y futuro profesorado. 2. Método. 2.1. Participantes. 2.2. Instrumentos de medida. 2.2.1. Identificación de situaciones y emociones. 2.2.2. Técnica de listado de pensamientos. 2.3. Procedimiento. 2.4. Análisis de los datos. 3. Resultados. 3.1. Consideraciones iniciales. 3.2. Análisis Jerárquico Descendente. 3.3. Análisis de especificidades. 4. Discusión. 5. Referencias bibliográficas.

¹ Universidad del País Vasco (UPV/EHU). (España).
E-mail: larruzeaurkixo.nerea@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0559-2768>

² Universidad del País Vasco (UPV/EHU). (España).
E-mail: mariaolga.cardenoso@ehu.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4418-0405>

³ Universidad del País Vasco (UPV/EHU). (España).
E-mail: amaia.delafuente@ehu.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2727-6536>

Cómo citar: Larruzea-Urkixo, N.; Cardeñoso Ramírez, O.; De la Fuente Gaztañaga, A. (2021). La discriminación de género autopercibida en la formación del futuro profesorado: mismas realidades, distintas interpretaciones. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 503-513.

1. Introducción

1.1. La educación de calidad en materia de género: una exigencia socioeducativa

La discriminación basada en el género supone una afrenta a un Derecho Humano fundamental y un obstáculo para la paz y el desarrollo de las sociedades (UNESCO, 2015). Con el objetivo de abordar dicha desigualdad, desde la década de 1960, se han desarrollado varias iniciativas para abordar la igualdad de género y para construir sociedades en donde las mujeres sean tanto contribuyentes como beneficiarias del proceso de desarrollo.

Entre dichas iniciativas, cabe destacar la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015). Concretamente, uno de los ejes de actuación prioritarios se centra en garantizar espacios que promuevan la igualdad de género a través de la educación, tal y como se explicita en la meta 4.5 del objetivo relativo a la educación (UNESCO, 2017, 2018). Así, se plantea “una agenda educativa amplia y significativa (Educación 2030) que sea capaz de superar los retos vinculados con la desigualdad de género, la inequidad y la exclusión” (UNESCO, 2015, p. 5).

En este marco que aboga por la consideración de la igualdad de género, se otorga especial trascendencia a la formación docente. Si bien es competencia de toda la comunidad educativa, el profesorado y personal escolar poseen una gran responsabilidad en esta transformación; los y las docentes son agentes de socialización y modelos de aprendizaje por los roles claves que desempeñan y representan para la transmisión de valores, expectativas, actitudes, conocimientos y, en último término, para el desarrollo del potencial y las habilidades humanas (UNESCO, 2017, 2018).

1.2. La influencia de la socialización: género y autodiálogo

Las mencionadas expectativas y actitudes del profesorado, parten de la propia subjetividad de la persona, es decir, de sus distintas maneras de percibir y entender la realidad, y son, en gran medida, fruto de sus propios procesos de socialización. Siguiendo la teoría vygotskyana que enfatiza la influencia de la cultura en el desarrollo humano (Vygotsky, 1995), se puede afirmar que las personas son seres histórico-culturales determinadas por la interacción con su medio. La actividad mental es resultante de las relaciones sociales y de la interiorización y apropiación de la cultura entendida como los instrumentos de pensamiento, sistema de valores, costumbres, ideologías o medios de representación. Desde esta concepción, la educación se define como el conjunto de procesos de socialización y el principal vehículo de adquisición de patrones culturales (López et al., 2009).

En este sentido, una de las variables socializadoras de mayor trascendencia sería el género puesto que se construye y regula mediante las interacciones sociales, creándose diferentes procesos de socialización entre hombres y mujeres (Correll et al., 2007). Por lo tanto, la socialización de género supone un proceso en el que las personas clasificadas como mujeres o hombres interiorizan, asimilan e incorporan el significado socialmente atribuido a su marca biológica que establece las percepciones, sentimientos, actitudes y conductas apropiadas de cada sexo en todos los ámbitos de la sociedad, también en el académico (Azurmendi, 2016).

Pero, ¿cómo podemos detectar y percibir nuestra subjetividad? Uno de los fenómenos más significativos para captarla y reconocerla es el autodiálogo o el habla interior (Vygotsky, 1995). Esta conversación interna se refiere al flujo continuo de comunicación con nosotros/as mismos/as; esas frases, imágenes e ideas que nos llegan continuamente a la mente cuando experimentamos las situaciones que vivimos en nuestro día a día (Calvete et al., 2005; Morin et al., 2018). Por ejemplo, ante un conflicto en la universidad, uno de los estudiantes puede pensar “lo que está pasando es horrible”, otro “es incómodo pero no es tan malo”, y un último “son cosas que pasan”. O, al conducir o caminar hacia el trabajo, podemos decirnos “¡qué buen día!” o “¡simplemente un día más!” (Larruzea-Urkixo et al., 2020).

1.3. Diferencias de género en autodiálogo

Como consecuencia de este proceso de aculturación y exceptuando algunas investigaciones (Stoyanova et al., 2017), los hombres y las mujeres tienden a mostrar diferentes formas de percibir la realidad y de comunicarse consigo mismos/as. En términos de valencia de pensamiento, las mujeres se inclinan a tener autodiálogos más negativos que los hombres en situaciones de la vida cotidiana (Calvete et al., 2005; Calvete y Cardeñoso, 2002; Schwartz, 1997). Más específicamente, las mujeres tienden a respaldar más pensamientos y emociones relacionados con su necesidad de aceptación de otras personas y su tendencia al autosacrificio (Cardeñoso, 2006, 2007; Villa et al., 2005). Los hombres, por su parte, se inclinan hacia la expresión de pensamientos de ira y otros basados en creencias de justificación de la violencia (Cardeñoso, 2006; Cardeñoso y Calvete, 2004), y al mismo tiempo, más pensamientos de minimización de situaciones problemáticas (Villa et al., 2005). Junto a ello, también mantienen pensamientos que

se sustentan en esquemas de inhibición emocional (no expresarse libremente para no cometer errores), de privación emocional (pensar que los demás no les van a entender ni a proteger) y de aislamiento (sentirse excluido del resto del mundo porque creen que es poco aceptado o diferente).

El estudio desarrollado por DeVore y Pritchard (2013) fue diseñado con el objetivo de superar la escasez de estudios que abordaban las diferencias de género en relación al papel mediador del autodiálogo en los estados de ánimo de las personas (Lerner et al., 1999; Safren et al., 2000) y se halló que tanto la ansiedad como la depresión eran precedidos por la ausencia de un autodiálogo positivo, tanto en hombres como en mujeres. No obstante, el autodiálogo negativo de los hombres se centraba en la incertidumbre o inseguridad, mientras que el de las mujeres estaba sujeto a escasas estrategias de afrontamiento. En el caso del deporte, ámbito en el que se ha explorado el impacto del autodiálogo, se han hallado posturas opuestas dado que mientras algunos estudios han revelado un mayor uso de autodiálogo positivo en hombres (Ada et al., 2019; Bervoets, 2013), otros identificaron más autodiálogos negativos que las mujeres (Ada et al., 2019; Hardy, 2006).

Sin embargo, desde el punto de vista educativo, el estudio de las diferencias de género con relación al autodiálogo es muy escaso. En el ámbito universitario, una investigación llevada a cabo con alumnas de magisterio (Payne y Manning, 1990) mostró que las mujeres poseían más pensamientos negativos que positivos. Asimismo, en un estudio acerca de estilos cognitivos y autoconcepto en estudiantado universitario (Villa et al., 2005), con una muestra similar a la de este trabajo, también se halló que existen diferencias de género significativas ya que por un lado, las mujeres obtuvieron mayor puntuación en pensamientos negativos y además, se observaron puntuaciones más bajas en pensamientos de minimización. Estudios más recientes (Larruzea-Urkixo et al., 2020, 2021) sugieren nuevas tendencias. Tanto alumnos como alumnas, poseen, entre otros, pensamientos que pertenecen a las categorías de enfado ante los desajustes que se generan en los trabajos de grupo, o de alegría al obtener buenos resultados académicos fruto del esfuerzo personal. Las diferencias entre el alumnado no se relacionan con el género, pero sí lo hacen con el curso y el nivel de rendimiento académico.

1.4. Discriminación de género y futuro profesorado

Los mencionados pensamientos diferenciados tienden a incidir en la discriminación de género. La discriminación de género se define como un trato desfavorable e injusto a cualquier persona debido a su género, reconociéndose como una forma de desigualdad y un problema para las mujeres de todo el mundo. Afecta a la capacidad de las mujeres para participar libre y plenamente en la sociedad y, a su vez, puede desencadenar consecuencias psicológicas perjudiciales. La mitad de la población mundial está constituida por mujeres, de la que gran parte sigue siendo discriminada en diferentes etapas de la vida de manera directa o indirecta, aunque existen algunas diferencias en cada país, religión, sociedad o etnia (Pokharel, 2008).

Si ahondamos en su origen, se puede afirmar que este tipo de discriminación está influenciada, en gran medida, por la forma en la que las personas son educadas dentro del sistema escolar (Popa y Bucur, 2014), donde se desarrolla gran parte de su socialización. La escuela está profundamente marcada por los principios, estereotipos e ideologías de género, siendo fundamentales para situar e integrar a las personas en la sociedad actual. En consecuencia, la educación escolar puede desempeñar un doble papel: por una parte, puede ser el principal vector de promoción de la igualdad de oportunidades, como medio de lucha contra la discriminación en general, y contra la discriminación de género en particular. Y por otra parte, puede representar un medio de transmisión de estereotipos y prejuicios que pueden alimentar y perpetuar la desigualdad y la discriminación (Bailey y Graves, 2016; Popa y Bucur, 2014).

De hecho, una de las manifestaciones de la discriminación de género que se ha hallado en las escuelas es la actitud del profesorado hacia las niñas y los niños. La influencia de las actitudes y expectativas del profesorado en la transmisión de mensajes de lo que se considera un comportamiento masculino y femenino aceptable ha sido ampliamente documentada (véase Blández et al., 2007; Francis, 2008; Mosteiro y Porto, 2017), alimentando las características socialmente atribuidas a cada género. Es decir, las alumnas son consideradas más pasivas, obedientes, tranquilas y que no generan problemas en clase. Y, por otra parte, los alumnos son vistos como más ruidosos, más traviesos y mejores en las materias técnicas.

Más allá de la influencia del profesorado sobre el alumnado en las cuestiones mencionadas, en lo que respecta a su propia consciencia y compromiso con la equidad de género, ya en 1983, Whyte demostró que la mayoría del profesorado se consideraba comprometido con el fomento del desarrollo de todo el alumnado y se mostraba a favor de la igualdad de género, en línea con lo evidenciado en investigaciones más actuales (Alvariñas y Novoa, 2016; Mosteiro y Porto, 2017; Pastor y Marrucci, 2015; Popa y Bucur, 2014). No obstante, en algunos estudios, los mensajes que transmitían al alumnado se podrían considerar discriminatorios (Whyte, 1983). ¿Por qué el profesorado, estando aparentemente sensibilizado hacia el tema, no se cuestionó sus propios mensajes? La conclusión general a la que se llegó es que no percibía dicha discriminación, es decir, que no era consciente de ella (Skelton, 1987).

En línea con esa falta de consciencia, la investigación previa desarrollada con futuro profesorado ha mostrado que posee dificultades para definir lo que es la discriminación, y al preguntar sobre la autopercepción de esta realidad, sus respuestas eran incompletas. Es más, parte del alumnado de educación expresó “no saber la respuesta”. No

obstante, también reconocieron que ocurría más hacia las mujeres, expresaron su rechazo hacia los estereotipos de género tradicionales y se observó que la consciencia en torno al tema aumenta a medida que avanzan en los cursos (Popa y Bucur, 2014). Otros trabajos también hallaron que, tanto hombres como mujeres, autopercebían bajos niveles de discriminación de género, siendo ligeramente más baja en el caso de los hombres que en el de las mujeres (Alvariñas y Novoa, 2016; Kobryniewicz y Branscombe, 1997; Schmitt et al., 2002). En lo referido a la influencia de la edad o curso académico, aunque escasa, la investigación previa muestra resultados contrapuestos. En algunos casos parece que está relacionada con la edad (Ruiz-Palomino et al., 2010; Sánchez-García et al., 2011), mientras que en otros trabajos la edad o el curso académico no se relacionan con una mayor autopercepción de estereotipos de género (Mosterio y Porto, 2017).

Reparando en los aspectos mencionados, el objetivo principal de este trabajo se centra en analizar la autopercepción y la consciencia del futuro profesorado en materia de discriminación de género, y se detalla en los siguientes objetivos específicos: 1) Detectar y analizar las situaciones de discriminación de género autopercebidas por el estudiantado del Grado de Educación Primaria; 2) Explorar el autodiálogo y las emociones relativas a dichas situaciones con el propósito de ahondar en las potenciales diferencias de género en su tipo de autodiálogo; y, 3) Analizar diferencias en función del curso y del nivel de rendimiento académico.

2. Método

2.1. Participantes

Para desarrollar el estudio se analizaron un total de 183 situaciones, pensamientos y emociones identificadas por 141 estudiantes (102 mujeres y 39 hombres) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) del Grado en Educación Primaria. La edad media de los participantes fue de 20.16 años, desviación estándar (DT) = 2.22, con un rango de edad de 18-35 años.

Con el propósito de indagar en las potenciales diferencias en función de las variables independientes, se pidió que los y las participantes especificaran el año de la carrera (primero, segundo, tercero o cuarto curso). También se solicitó que indicasen su rendimiento académico a través de la nota media del grado. Fue dividido en tres categorías: rendimiento académico bajo (calificaciones menores de 7), rendimiento académico medio (entre 7 y 8) y rendimiento académico alto (mayor de 8). Las decisiones en torno a los niveles de rendimiento fueron tomadas en base a la distribución de las calificaciones especificadas por el alumnado. Así, el rendimiento académico del alumnado oscilaba entre 6 y 9.37, con una media de 7.59 (DT = 0.62). Del total de 141 participantes, el 95.74% (n = 135; 99 mujeres y 36 hombres) especificó sus calificaciones. Concretamente, 10 (6 mujeres y 4 hombres) estudiantes poseían rendimiento académico bajo, 85 (59 mujeres y 26 hombres) se concentraban en la categoría de rendimiento académico medio y 40 (34 mujeres y 6 hombres) en la referente a rendimiento académico alto.

2.2. Instrumentos de medida

2.2.1. Identificación de situaciones y emociones

En primer lugar, se solicitó al alumnado que enumerara las situaciones autopercebidas como más representativas relacionadas con la discriminación por motivos de género en el contexto académico actual. Especificamos que la discriminación de género se refiere a un trato diferente o desigual por ser hombre o mujer (Popa y Bucur, 2014). Pedimos al estudiantado que identificara estas situaciones por sí mismo, ya que una situación o estímulo personalmente autopercebido como relevante genera una mayor respuesta cognitiva y se pueden obtener más pensamientos (Cacioppo y Petty, 1981). Junto a la descripción de estas situaciones, también se solicitó que especificasen las emociones generadas por las mismas.

2.2.2. Técnica de listado de pensamientos

Este método de evaluación consiste en pedir a una persona que enumere todo aquello en lo que está o estaba pensando en un momento o situación concreta (Cacioppo et al., 1997; Igartua, 1998; Morin et al., 2018). Así, a través de los pensamientos que reporta y el orden en que los describe, obtenemos información sobre la forma en la que ve el mundo, y sobre sus estructuras cognitivas de donde provienen esos procesos (Hollon y Kendall, 1980), tal y como ilustra la Figura 1.

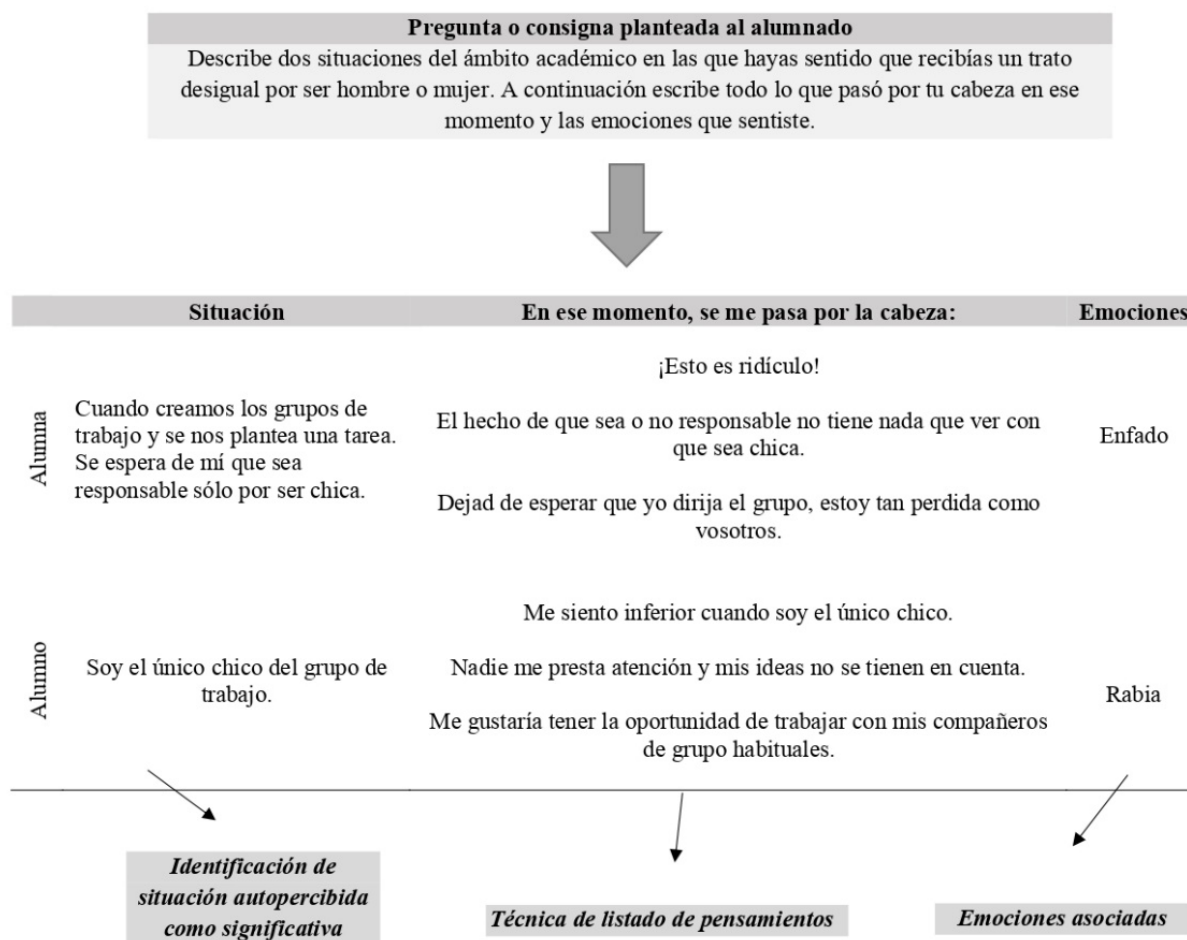


Figura 1. Pregunta planteada al alumnado y formato de los instrumentos de medida

2.3. Procedimiento

En primer lugar, las investigadoras presentaron el estudio al alumnado asistente a clase y solicitaron su colaboración de manera anónima, voluntaria y sin incentivos que condicionaran su participación. Todo el estudiantado aceptó tomar parte y completó el estudio, es decir, tanto la tasa de participación como la de respuesta fue del 100%. Tras una breve explicación en torno a las variables del estudio y la manera de responder a la prueba, el alumnado procedió a su cumplimentación en formato informático. Además de la discriminación de género, también se solicitó la identificación de situaciones y el listado de pensamientos en torno a otras cuestiones para otro estudio, como por ejemplo, las estrategias de autorregulación en el aprendizaje. La cumplimentación del apartado correspondiente a la discriminación de género tuvo una duración aproximada de 30 minutos. Esta investigación contó con la aprobación del Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos (CEISH) de la Comisión de Ética en la Investigación y la Docencia (CEID) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

2.4. Análisis de los datos

Para proceder a un análisis de contenido de las situaciones identificadas relativas a la discriminación de género autopercebidas por parte del estudiantado del Grado de Educación Primaria, se utilizó la técnica de asociación libre de palabras. El análisis de las asociaciones libres entre grupos (Joffe y Elsey, 2014) y contextos constituye un procedimiento eficaz para identificar el “núcleo figurativo” de las representaciones colectivas. Para ello, se utilizó el software Iramuteq de análisis léxico (Reinert, 1996).

En primer lugar, el software hace una división entre palabras completas (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) y palabras herramienta (artículos, preposiciones, conjunciones y pronombres) para incluir en el análisis únicamente las palabras completas. El corpus inicial es dividido en Unidades Contextuales Elementales (ECUs, en adelante), las cuales tienen una longitud aproximada 30 a 50 palabras. De este modo, el corpus se analiza considerando qué palabras completas hay en cada ECU. Estas palabras son utilizadas para crear una tabla de contingencia que muestra la distribución del vocabulario por ECU. Partiendo de esta tabla de contingencia, el programa genera una matriz cuadrada de distancias, lo que implica que dos ECUs estarán cerca entre sí, si comparten algunas de las palabras analizadas (Díaz-Iso et al., 2020).

A continuación, de acuerdo con el método Reinert, se realiza un análisis jerárquico descendente de distancias para clasificar y agrupar las ECUs en clases y conocer el vocabulario más característico de cada una de ellas. Mediante este proceso, el software ayuda a la interpretación de textos, ya que extrae clases o grupos de palabras, que ocurren simultáneamente y están diferenciadas del resto. Los criterios para la inclusión de las ECUs en sus clases correspondientes es la frecuencia superior al promedio de ocurrencias en el corpus, y también la asociación con la clase determinada por el valor de Chi cuadrado igual o superior a 3, proporcionando un margen de error < 0.05 de un grado de libertad.

Así, se obtuvieron una serie de clases formadas por palabras y ECUs típicos con valores estadísticos significativos. Esto proporcionó la base estadística para interpretar las clases como mundos lexicales o temáticas generales (Díaz-Iso et al., 2019; Ramos et al., 2019).

3. Resultados

3.1. Consideraciones iniciales

El corpus completo constaba de 183 situaciones, junto con los pensamientos y emociones vinculados a ellas. Del total de situaciones, 128 fueron identificadas por mujeres mientras que 55 fueron reconocidas por hombres.

Como se ha mencionado en el apartado referido al procedimiento, la recolección de datos abarcó otras categorías relacionadas con algunas cuestiones académicas y se identificó que la discriminación de género generaba menos pensamientos y emociones que el resto de temas. Además, la identificación de situaciones de esta categoría demostró la falta de consciencia de algunos de los participantes con respecto a la discriminación por motivos de género, como se expresa en las siguientes declaraciones: “No recuerdo” o “No lo he experimentado“. Por último, tanto los hombres como las mujeres, identificaron la discriminación percibida por ellos mismos en un grado similar, cada estudiante mujer identificó un promedio de 1.25 situaciones mientras que los estudiantes hombres 1.41.

3.2. Análisis Jerárquico Descendente

El corpus completo tenía 7275 palabras y 1433 eran palabras completas. Específicamente, el Análisis Jerárquico Descendente dividió el corpus en 255 ECUs. Los resultados del análisis se pueden observar en la Figura 2.

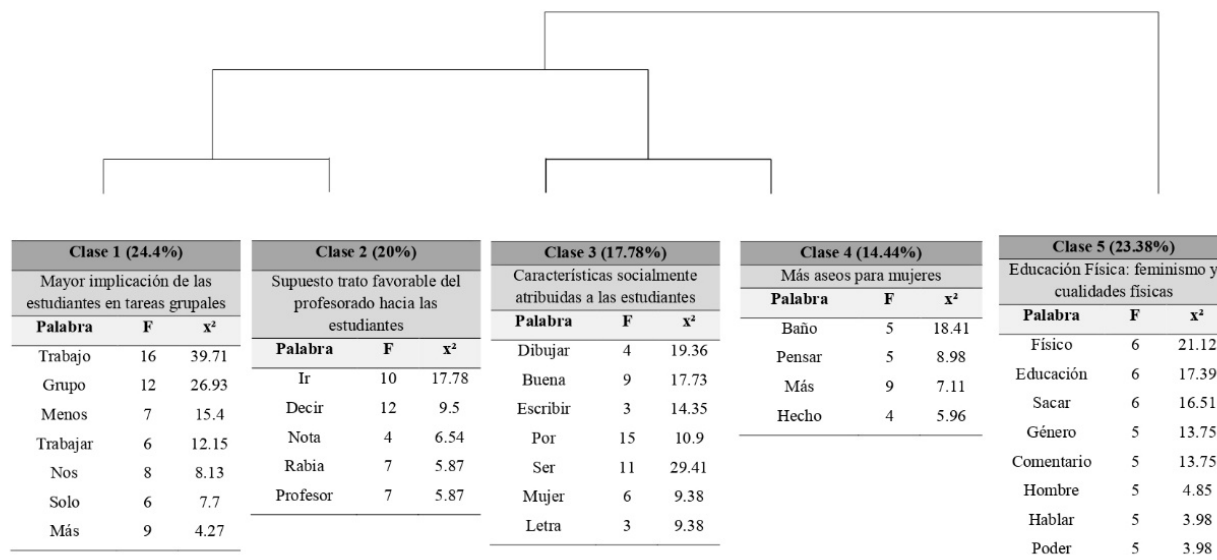


Figura 2. Dendrograma que recoge las clases o temáticas compartidas resultantes de la Clasificación Jerárquica Descendente $X^2(1), p < .001$

Los resultados mostraron dos grupos de conglomerados principales, el primero más centrado en diferentes aspectos sobre la mujer como resultado de la socialización (clases 1, 2, 3 y 4), y, el segundo más vinculado a una situación académica específica (clase 5).

Tras la división del análisis de conglomerados, en el primer conglomerado, la primera clase (24,4%) “Mayor implicación de las estudiantes en tareas grupales” reflejó que las estudiantes percibían que trabajaban más que los estudiantes. Aunque tanto las mujeres como los hombres identificaron esta realidad, la naturaleza de las situaciones y los pensamientos relacionados con ellas eran diferentes. Las mujeres se centraron en la idea de que su implicación y compromiso en las tareas universitarias era mayor, especialmente cuando trabajaban en grupo, como se describe en las siguientes afirmaciones: “En nuestro grupo de trabajo, siempre dicen que las chicas son menos perezosas y tienen razón” (mujer, cuarto curso, alto rendimiento académico; $X^2= 99,86$); “Prefiero trabajar con chicas en mi grupo por-

que normalmente trabajamos más duro y lo hacemos lo mejor que podemos. Los chicos suelen pasar el día jugando con el ordenador y no prestan mucha atención en clase” (mujer, primer curso, rendimiento académico medio; $X^2=98,23$); “Los chicos se preocupan menos y su objetivo es aprobar, así que prefiero no trabajar con ellos. Siempre discutimos así que pienso que es mejor no trabajar juntos” (mujer, segundo curso, rendimiento académico medio; $X^2=33,55$). Por su parte, los hombres mostraron su desacuerdo con esa idea, considerando que fueron tratados de manera desigual y que las expectativas del profesorado eran menores que en el caso de sus compañeras de grupo: “Un día, un profesor nos regañó en clase y dijo que teníamos suerte porque teníamos chicas en nuestro grupo. Este tipo es un imbécil. Me gustaría que viera el trabajo que hacemos” (hombre, cuarto curso, rendimiento académico medio; $X^2=98,91$) o “Me siento inferior cuando soy el único chico del grupo”. Nadie me presta atención y mis ideas no se tienen en cuenta. Me gustaría tener la oportunidad de trabajar con mis compañeros de grupo habituales” (hombre, tercer curso, rendimiento académico medio; $X^2=44,34$). Esta clase no fue estadísticamente significativa para ninguna variable independiente, lo que refuerza la idea de que se mantiene a lo largo del grado y entre el alumnado con distintos niveles de rendimiento.

La segunda clase estaba vinculada al “Supuesto trato favorable del profesorado hacia las estudiantes” (20%), como también se ha señalado en la primera clase. Al igual que en el caso anterior, la percepción entre mujeres y hombres sobre el mismo tema era completamente diferente. Las mujeres se quejaron de ser las encargadas de regular la interacción con el profesorado “Cuando alguien te dice que seas tú quien hable con el profesor porque, como yo soy una chica, te prestará más atención y lo tendrá en cuenta. Se fijará en el contenido, no en el hecho de ser chico o chica” (mujer, segundo curso, rendimiento académico medio; $X^2=43,42$); “Me pidieron que fuera a hablar con el profesor diciendo que iban a tener pelota a las chicas. ¡Qué tontería!” (mujer, cuarto curso, rendimiento académico alto; $X^2=39,02$). Por otro lado, los hombres expresaron su descontento porque sentían un trato desfavorable: “Hay profesores que tratan a las chicas como princesas y a los chicos como si fuéramos escoria” (hombre, cuarto curso, rendimiento académico medio; $X^2=39,02$). Esta clase fue estadísticamente significativa en segundo curso ($p=.04$).

La tercera clase se refirió a “Características socialmente atribuidas a las estudiantes” (17,78%). Al realizar tareas universitarias en grupo, las mujeres expresaron que sus compañeros hombres les piden tareas como el dibujo, la escritura y otras tareas artísticas. “Cuando se trabaja en grupo, nosotras (refiriéndonos a las mujeres) somos las que tenemos que escribir porque supuestamente tenemos una mejor caligrafía. ¡Siempre somos nosotras!” (mujer, cuarto curso, rendimiento académico medio; $X^2=59,34$); “Siempre somos las que tenemos que escribir porque dicen que tu letra es mejor por ser chica y eres la que debe hacer todo el trabajo mientras que el resto no hace nada. Pues no quiero hacerlo. ¡Estoy harta!” (mujer, primer curso, rendimiento académico medio; $X^2=55,20$); “Dicen que las chicas dibujan mejor y por eso lo hacemos siempre. Eso es completamente falso, hay tantas chicas como chicos que saben dibujar bien” (mujer, primer curso, rendimiento académico bajo; $X^2=53,80$). Esta clase fue estadísticamente significativa en primer curso ($p=.01$) y por mujeres ($p=.49$).

La cuarta clase “Más aseos para mujeres” (14,44%) mostró el descontento del alumnado, tanto hombres como mujeres, por el hecho de que el número de baños para mujeres en la Facultad de Educación de Bilbao es mayor que para los hombres. “El hecho de tener más baños para mujeres que para hombres es completamente hipócrita. Y además, tratan de educarnos sobre el feminismo y la igualdad pero nos discriminan cuando necesitamos ir al baño ya que tenemos que caminar 30 o 40 metros más” (hombre, tercer curso, rendimiento académico alto; $X^2=37,33$); “Hay menos baños para hombres que para mujeres. Sentiría pereza si fuera un chico para ir hasta allí. Podrían haberlo dividido (refiriéndose al baño). Es grande y no es necesario” (mujer, tercer curso, rendimiento académico medio; $X^2=34,50$). Esta clase fue estadísticamente significativa en el caso del alumnado con rendimiento académico bajo ($p=.15$).

Por último, el segundo grupo de conglomerados, se centra en dos aspectos principales relacionados con la asignatura de Educación Física. De hecho, esta clase estuvo relacionada con el tema del feminismo dado que se trató en esta asignatura. Las mujeres lo percibieron como algo positivo: “El semestre pasado discutimos sobre el feminismo en la asignatura de Educación Física y los chicos no parecían muy entusiasmados con el tema. Me alegro de que hayamos hablado de un tema tan interesante” (mujer, tercer curso, rendimiento académico medio; $X^2=72$). Por otro lado, esta clase también incluyó opiniones sobre cualidades físicas basadas en el género, como ilustran las siguientes ECUs: “Creo que es completamente injusto considerar que el nivel de una chica es menor cuando se trata de actividad física por el hecho de ser mujer” (mujer, tercer curso, rendimiento académico medio; $X^2=30,96$); “En la asignatura de Educación Física suponían que no sabría jugar a nada. No me pasaban la pelota y no jugué” (mujer, cuarto curso, rendimiento académico medio; $X^2=38,51$). Esta clase fue estadísticamente significativa en el caso del alumnado de tercer curso ($p=.05$).

3.3. Análisis de Especificidades

El análisis de especificidad reforzó y completó las ideas resultantes del Análisis Jerárquico Descendente. De hecho, cuando se preguntó al estudiantado sobre las emociones resultantes de esas situaciones, las únicas que se identificaron fueron la ira, la rabia y el enfado, tanto por hombres como por mujeres, tal y como indica su frecuencia relativa (Figura 3). Los pensamientos del alumnado eran principalmente negativos y estaban vinculados a la ira debido a la autopercepción de ser tratados de manera desigual.

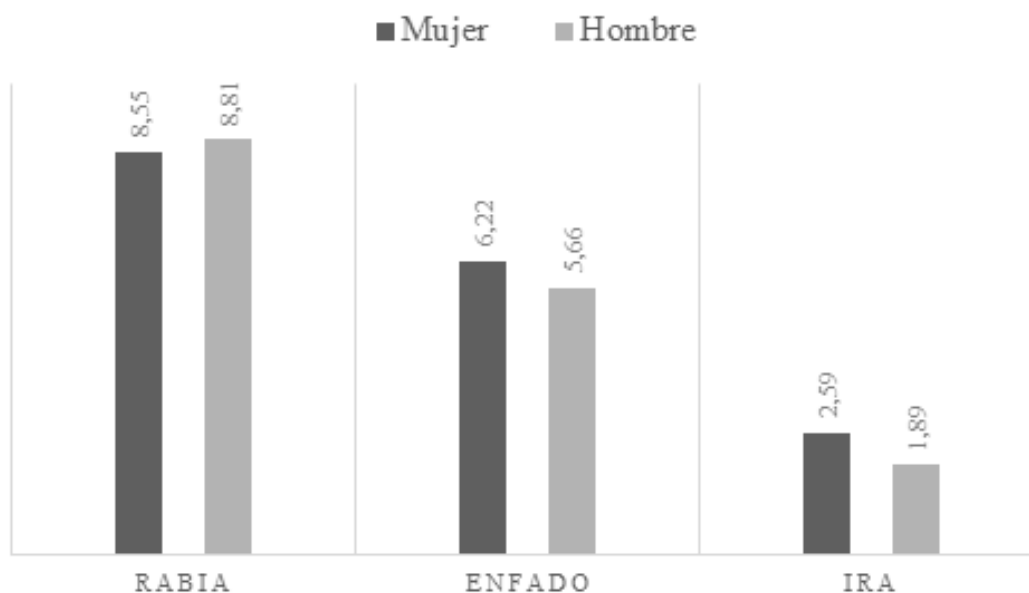


Figura 3. Emociones autopercibidas por el alumnado en función al género

4. Discusión

Los resultados mostrados evidencian la diferente perspectiva y percepción de las mujeres y los hombres ante las mismas realidades discriminatorias, en base a las desigualdades que cada uno/a percibe como reales y que afectan a su persona.

Así, de los datos iniciales se puede extraer la falta de consciencia de gran parte del alumnado ya que referían no acordarse o no haberlo experimentado, en concordancia con lo hallado en otras investigaciones (Popa y Bucur, 2014). Además, los hombres y las mujeres refirieron autopercibir discriminación de género hacia su persona en una medida similar, en línea con lo mostrado por Kobrynowicz y Branscombe (1997).

El primer objetivo de este trabajo fue detectar y analizar las situaciones de discriminación de género autopercibidas por el estudiantado del Grado de Educación Primaria. Si ponemos atención en las clases o mundos lexicales, se puede observar que, incluso en la formación del profesorado, se siguen perpetuando los estereotipos de género. Las mujeres autoperciben que se les atribuye ser más trabajadoras (clase 1), más responsables (clase 2), con mejores capacidades artísticas (clase 3) y menos hábiles en el deporte (clase 5) que sus compañeros, coincidiendo con la imagen que la sociedad traza de la mujer (Cook y Cusack, 2010) y que genera emociones y pensamientos centrados en la ira a las mujeres. Los hombres, por su parte, se sienten infravalorados por el profesorado y perciben que son discriminados por ser menos trabajadores y responsables que las mujeres, en línea con los atributos socialmente adheridos al rol del hombre. También lo expresan mediante pensamientos y sentimientos de rabia y enfado.

El segundo objetivo del estudio se centraba en explorar el autodiálogo y las emociones relativas a dichas situaciones e identificar potenciales diferencias de género a este respecto. Se ha mostrado que, tanto hombres como mujeres, presentan autodiálogos negativos relacionados con el enfado, la ira y la rabia, siendo todas estas emociones pertenecientes a la familia de emociones de la ira (Bisquerra, 2009). Estos resultados complementan la investigación previa dado que no son únicamente los hombres los que poseen autodiálogo relacionado con la ira, como se ha mostrado en otros estudios (Cardeñoso y Calvete, 2006; Villa et al., 2005). Es más, el hecho de que también las mujeres presenten pensamientos de ira amplía la imagen de las mismas ya que en estudios anteriores mostraban autodiálogos tendentes, fundamentalmente, a la depresión y a la ansiedad (Ada et al., 2019; Calvete et al., 2005; Calvete y Cardeñoso, 2002; Schwartz, 1997; Villa et al., 2005).

El tercer objetivo atendió a analizar diferencias en función del curso y del nivel de rendimiento académico. Si bien algunas clases (clases 2, 3 y 5) estuvieron relacionadas con el año en el que se cursaba el grado (segundo curso, primer curso y tercer curso, respectivamente), estas diferencias no parecen apuntar hacia una dirección clara. Además, la clase 1, que comprendía la situación con más peso para el alumnado, no estuvo sujeta a ningún curso concreto. El hecho de que no se observen diferencias claras en base al año de grado puede estar relacionado con que la mayoría de participantes está en un rango de edad reducido, al igual que se observa en otros estudios (Mosteiro y Porto, 2017). En lo que respecta al rendimiento, únicamente se ha hallado en el caso del alumnado de rendimiento académico bajo y en relación a la clase referida al número de aseos (clase 4), lo que podría evidenciar una mayor superficialidad y falta de consciencia entre el alumnado con peor rendimiento.

Por lo tanto, de los resultados mostrados, podemos deducir, por un lado, que la consciencia del futuro profesorado respecto a la discriminación de género es todavía una cuestión pendiente. Por el otro, cabe destacar que, paradójicamente, las mismas realidades (clases 1, 2, 4 y 5) son percibidas como discriminatorias tanto para las mujeres como

para los hombres. Considerando lo anterior, cabe cuestionarse los porqués de estas diferencias en la percepción entre mujeres y hombres.

Una posible explicación sería que, en el caso de los hombres, grupo socio-estructuralmente privilegiado, algunos podrían llegar a percibir la igualdad como una desventaja, debido a los privilegios que han tenido históricamente (Miller et, 1991). Es decir, los estudiantes podrían emplear las atribuciones de la discriminación estratégicamente como medio para mejorar la forma en que se sienten con respecto a los resultados negativos que experimentan. Este retrato de los hombres que responden a sentirse amenazados mediante percepciones exageradas de discriminación posee fines de autoprotección frente a los resultados negativos.

En el caso de las alumnas que no identifican situaciones de discriminación, la explicación podría estar relacionada con el hecho de que reconocer la discriminación equivale a reforzar su posición de víctimas o de baja condición social debido a que las mujeres proceden de una posición histórica de desventaja; ser víctima de la discriminación puede ser una admisión dolorosa, que implica una pérdida de control (Ruggiero y Taylor, 1995). Por lo tanto, algunas personas pueden preferir creer que no han sufrido ni sufren discriminación. Es decir, las personas pueden negar o exagerar la discriminación por razones de autoprotección, dependiendo de si el grupo del individuo está relativamente en desventaja o en ventaja.

Otra posible explicación a la falta de percepción de esta realidad y a la atribución de los estereotipos de género tradicionales, tanto en hombres como en mujeres, podría estar relacionada con sus procesos de socialización en sus años escolares, tal y como explica Skelton (1987). Cuando el futuro profesorado era alumnado de Educación Primaria, pudo haber absorbido e integrado las diferentes actitudes que su profesorado mostraba hacia él y sus compañeros/as en virtud de su género. Por lo tanto, si las concepciones de la cultura, la sociedad o la enseñanza se originan en la experiencia del profesorado como alumnado, resulta clave formar al futuro profesorado en materia de género.

Si bien esta investigación aporta luz al estudio de la discriminación de género en la formación del futuro profesorado, también presenta algunas limitaciones que constituyen, a su vez, futuras líneas de investigación. En primer lugar, el carácter incidental de la muestra dificulta la generalización de los resultados, lo que nos conduce a la propuesta de ampliar su estudio en otras Facultades de Educación, tanto a nivel nacional como internacional. De hecho, las diferencias entre hombres y mujeres se pueden ver reforzadas o atenuadas por factores sujetos al contexto, como la clase, la cultura, las tradiciones y la época (Pokharel, 2008; UNESCO, 2015). En segundo lugar, sería interesante explorar e indagar en la discriminación de género en otros ámbitos más cotidianos, como por ejemplo, en espacios familiares, laborales o de ocio. Finalmente, el enfoque cualitativo de este estudio podría ser enriquecido combinando otras técnicas cualitativas como grupos focales de discusión o entrevistas. También sería interesante plantear un enfoque mixto que incluyese distintos tipos de métodos cuantitativos, como cuestionarios de autoinforme.

Por último, partiendo de la idea de que los roles de género se aprenden y se interiorizan, es necesario destacar que también están abiertos al cambio, por lo que resulta esencial un constante análisis por parte de las instituciones educativas. Las Facultades de Educación o Instituciones de Formación Docente poseen un peso determinante en el avance de la igualdad de oportunidades de desarrollo para hombres y mujeres en la sociedad. Por ello, a modo de conclusión, se resalta la importancia de avanzar hacia la plena comprensión del concepto de igualdad de género en dichas instituciones, incorporando y visibilizando perspectivas de igualdad de género en sus políticas, planes de estudio y acciones del día a día.

5. Referencias bibliográficas

- Ada, E. N., Comoutos, N., Karamitrou, A., y Kazak, Z. (2019). Relationships between dispositional flow, motivational climate, and self-talk in physical education classes. *Physical Educator*, 76(2), 357-384. doi: <https://doi.org/d4sh>
- Alvariñas, M., y Novoa, A. (2016). Pensamientos relacionados con la actividad física y el género en adolescentes de Galicia. *Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 2(1), 23-35. doi: <https://doi.org/gvvq>
- Azurmendi, A. (2016). *Obstáculos psicosociales para la participación de las mujeres en el deporte como entrenadoras y árbitras* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Donosti.
- Bailey, L. E., y Graves, K. (2016). Gender and education. *Review of Research in Education*, 40(1), 682-722.
- Bervoets, J. (2013). *Exploring the relationships between flow, mindfulness, and self-talk: a correlational study* (Tesis doctoral). University of Jyväskylä, Finlandia.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Síntesis.
- Blández, J., Fernández, F., y Zamorano, M. Á. S. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2), 1-21.
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1981). Electromyograms as measures of extent and affectivity of information processing. *American Psychologist*, 36(5), 441-456. doi: <https://doi.org/bjcbg2>
- Cacioppo, J. T., Von Hippel, W., y Ernst, J. M. (1997). Mapping cognitive structures and processes through verbal content: The thought-listing technique. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(6), 928-940. doi: <https://doi.org/bjphmz>
- Calvete, E., y Cardeñoso, O. (2002). *Cognitive Therapy and Research* 26 (4), 473-485. doi: <https://doi.org/b97pzd>
- Calvete, E., Estévez, A., Landín, C., Martínez, Y., Cardeñoso, O., Villardón, L., y Villa, A. (2005). Self-talk and affective problems in college students: valence of thinking and cognitive content specificity. *The Spanish Journal of Psychology*, 8(1), 56-67. doi: <https://doi.org/gvvr>

- Cardeñoso, O. (2006). *Adolescentes víctimas del maltrato: programa de intervención en autocontrol emocional*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Cardeñoso, O. (2007). De la psicología cognitiva a la literatura: nuevos horizontes en el análisis de las creencias y el autodiálogo de las mujeres. En Pilar de Miguel (Ed.), *¿En qué creen las mujeres? Creyendo y creando*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Cardeñoso, O., y Calvete, E. (2004). Desarrollo de un inventario de creencias irracionales para adolescentes. *Psicología Conductual Revista Internacional de Psicología Clínica de la Salud*, 12(2), 289–304.
- Cook, R. J., y Cusack, S. (2010). *Estereotipos de género: perspectivas legales transnacionales*. Bogotá, Colombia: Profamilia.
- Correll, S., Thebaud, S., y Benard, S. (2007). An Introduction to the Social Psychology of Gender. *Social Psychology of Gender*, 24, 1–18. doi: <https://doi.org/d3jwbb>
- DeVore, R. (2013). Analysis of gender differences in self-statements and mood disorders. *McNair Scholars Research Journal*, 9(1), 5–12.
- Díaz-Iso, A., Eizaguirre, A., y García-Olalla, A. (2019). Extracurricular activities in higher education and the promotion of reflective learning for sustainability. *Sustainability*, 11(17), 4521. doi: <https://doi.org/gvww>
- Díaz-Iso, A., Eizaguirre, A., y García-Olalla, A. (2020). Understanding the Role of Social Interactions in the Development of an Extracurricular University Volunteer Activity in a Developing Country. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4422. doi: <https://doi.org/gvwx>
- Francis, B. (2008). Teaching manfully? Exploring gendered subjectivities and power via analysis of men teachers' gender performance. *Gender and Education*, 20(2), 109-122.
- Hardy, J. (2006). Speaking clearly: A critical review of the self-talk literature. In *Psychology of Sport and Exercise*, 7(1), 81–97. doi: <https://doi.org/b9dh8x>
- Hollon, S. D., y Kendall, P. C. (1980). Cognitive self-statements in depression: Development of an automatic thoughts questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 4(4), 383-395.
- Igartua, J. J. (1998). La técnica de listado de pensamientos como método de investigación en comunicación publicitaria. *Comunicación & Cultura*, 3, 43-62.
- Joffe, H., y Elsej, J. W. (2014). Free association in psychology and the grid elaboration method. *Review of General Psychology*, 18(3), 173-185.
- Kobrynowicz, D., y Branscombe, N. R. (1997). Who considers themselves victims of discrimination?: Individual difference predictors of perceived gender discrimination in women and men. *Psychology of Women Quarterly*, 21(3), 347-363.
- Larruzea-Urkixo, N., Cardeñoso, O., e Idoiaga, N. (2020). El alumnado del grado de educación ante las tareas universitarias: emoción y cognición. *Educación XXI*, 23(1), 197-220, doi: <https://doi.org/gvvz>
- Larruzea-Urkixo, N., Cardeñoso, O., e Idoiaga, N. (2021). Interpretación cognitiva y emocional sobre el EEES del alumnado del Grado de Educación Primaria de la facultad de educación de la UPV/EHU. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 307-326. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.9119>
- Lerner, J., Safren, S. A., Henin, A., Warman, M., Heimberg, R. G., y Kendall, P. C. (1999). Differentiating anxious and depressive self-statements in youth: Factor structure of the Negative Affect Self-Statement Questionnaire among youth referred to an anxiety disorders clinic. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(1), 82-93.
- López, N. C., Sonia, M., y Dasi, M. G. (2009). *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida*. Madrid, España: McGraw Hill, Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED
- Miller, D. T., Taylor, B., y Buck, M. L. (1991). Gender gaps: Who needs to be explained?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(1), 5.
- Morin, A., Duhnych, C., y Racy, F. (2018). Self-reported inner speech use in university students. *Applied Cognitive Psychology*, 32(3), 376–382. doi: <https://doi.org/gdjrqz>
- Mosteiro, J., y Porto, A. M. P. (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.
- Pastor, L., y Marrucci, C. (2015). Valores y estereotipos de género presentes en adolescentes italianos y españoles. En Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (pp. 443-454). Madrid, España: AIDIPE.
- Payne, B. D., y Manning, B. H. (1990). The effect of cognitive self-instructions on preservice teacher's anxiety about teaching. *Contemporary Educational Psychology*, 15(3), 261-67.
- Pokharel, S. (2008). Gender discrimination: Women perspectives. *Nepalese Journal of Development and Rural Studies*, 5(2), 80-87
- Popa, O. R., y Bucur, N. F. (2014). Gender discrimination and education practitioners. Reality, perception, possible solutions. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 127, 459-463.
- Ramos, M., Rosário, V. M., y M. P. Amaral-Rosa. (2019). IRAMUTEQ Software and Discursive Textual Analysis: Interpretive Possibilities. En: Costa A., Reis L., Moreira A. (Eds) *Computer Supported Qualitative Research. WCQR 2018. Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 861. Cham, Suiza: Springer.
- Reinert, M. (1996). *Alceste (version 3.0)*. Toulouse, France: Images
- Ruggiero, K. M., y Taylor, D. M. (1995). Coping with discrimination: How disadvantaged group members perceive the discrimination that confronts them. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(5), 826-838.
- Ruiz Palomino, E., Ballester, R., Gil Llario, M.D., Giménez García, C., y Salmerón, P. (2010). ¿Cambian los estereotipos de género a lo largo de la adolescencia? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 321-329
- Safren, S. A., Heimberg, R. G., Lerner, J., Henin, A., Warman, M., y Kendall, P. C. (2000). Differentiating anxious and depressive self-statements: Combined factor structure of the anxious self-statements questionnaire and the automatic thoughts questionnaire-revised. *Cognitive Therapy and Research*, 24(3), 327-344.
- Sánchez García, M., Suárez Ortega, M., Manzano, N., Oliveros, L., Lozano, S., Fernández D'Andrea, B., y Malik, B. (2011). Estereotipos de género y valores sobre el trabajo entre los estudiantes españoles. *Revista de Educación*, 355, 331-354.

- Schmitt, M. T., Branscombe, N. R., Kobrynowicz, D., y Owen, S. (2002). Perceiving discrimination against one's gender group has different implications for well-being in women and men. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(2), 197-210.
- Schwartz, R. M. (1997). Consider the simple screw: cognitive science, quality improvement, and psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(6), 970-983.
- Skelton, C. (1987). A study of gender discrimination in a primary programme of teacher training. *Journal of Education for Teaching*, 13(2), 163-175.
- Stoyanova, S., Roumbou, S., Douvlos, C., Hadzhieva, T., Strychnou, S. V., Arnautovska, D., y Ivantchev, N. (2017). Students' self-assessment of one's abilities for their life goals achievement. *Problems of Psychology in the 21st century*, 11(1), 59-72.
- UNESCO. (2015). *A Guide for gender equality in teacher education policy and practices*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2018). *Culture for the 2030 Agenda*. UNESCO Publishing.
- Villa, A., Calvete, E., Villardón, L., y Cardeñoso, O. (2005). *Estilos cognitivos y autoconcepto en estudiantes universitarios. Desarrollo de instrumentos de medida e impacto en el ajuste psicológico*. Bilbao, España: Universidad de Deusto – Mensajero
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. (M. M. Rotger, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Fausto. (Obra original publicada en 1934)
- Whyte, J. (1983). Courses for teachers on sex differences and sex typing. *Journal of Education for Teaching*, 9(3), 235-248.