

9



*Identidad de género y actitudes sexistas del
alumnado de Educación Infantil, Educación
Primaria y Educación Social de la Universidad
de Las Palmas de Gran Canaria*

*Gender identity and sexist attitudes of students in Early
Childhood Education, Primary Education, and Social
Education at the University of Las Palmas de Gran Canaria*

Miriam L. Morales Santana*
María Pilar Etopa Bitata**
Gabriel Díaz Jiménez***

DOI: 10.5944/reec.45.2024.39297

Recibido: 23 de diciembre de 2023
Aceptado: 15 de marzo de 2024

*MIRIAM L. MORALES SANTANA: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria **Datos de contacto:** E-mail: miriam.morales@ulpgc.es

MARÍA PILAR ETOPA BITATA : Universidad de Las Palmas de Gran Canaria **Datos de contacto: E-mail: pilar.etopa@ulpgc.es

***GABRIEL DÍAZ JIMÉNEZ: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria **Datos de contacto:** E-mail: gabriel.diaz@ulpgc.es

Resumen

Los y las profesionales de la educación constituyen uno de los ejes fundamentales para lograr el cambio hacia la igualdad efectiva. Las políticas desarrolladas en esta materia incluyen entre sus ejes de acción la eliminación de los estereotipos y prejuicios de género en los contextos educativos. Así, el análisis de la identificación con estereotipos tradicionales de género y la internalización de actitudes sexistas de los futuros profesionales, constituye un punto de partida para detectar elementos que pudieran obstaculizar el cambio y actuar en consecuencia. Con un carácter transversal y descriptivo, el objetivo de la presente investigación es examinar la identidad de género y las actitudes sexistas en una muestra de 136 estudiantes de las titulaciones de grado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Se ha empleado un cuestionario integrado por las escalas de Identidad Global de Género y de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). En general, los resultados muestran una correspondencia estereotipada entre el sexo y la identidad de género sentida. Asimismo, se obtienen resultados similares en sexismo hostil y benévolo para ambos sexos. Sin embargo, el análisis de diferencias entre titulaciones revela que, mientras Educación infantil muestra puntuaciones superiores en identidad de género femenina en comparación con Educación Primaria, ocurre lo contrario cuando se trata de identidad de género masculina. Educación Social presenta puntuaciones inferiores en comparación con Educación Primaria para el sexismo hostil y benévolo, y con Educación Infantil solo para sexismo benévolo. Este estudio destaca la necesidad de incorporar medidas educativas en la enseñanza superior que contribuyan a garantizar la formación de los profesionales de la educación en materia de igualdad. En este sentido, los planes de estudio deberían incorporar de manera estructural y sistemática conocimientos, habilidades y actitudes asociados con la promoción de la igualdad de oportunidades, la inclusión y el respeto en los entornos educativos.

Palabras clave: identidad; sexismo; diferencia de sexo; profesión docente; enseñanza superior; Islas Canarias

Abstract

Education professionals constitute a key pillar in achieving effective equality. Policies in this field aim to eradicate gender stereotypes and prejudices within educational contexts. Thus, analyzing the identification with traditional gender stereotypes and the internalization of sexist attitudes among future professionals serves as a starting point to identify potential obstacles to change and take appropriate action. With a cross-sectional and descriptive approach, this research aims to examine gender identity and sexist attitudes in a sample of 136 students enrolled in Early Childhood Education, Primary Education, and Social Education degree programs at the University of Las Palmas de Gran Canaria. A questionnaire comprising the Global Gender Identity and Detection of Sexism in Adolescents (DSA) scales was employed. Overall, the results reveal a stereotypical correspondence between gender and felt gender identity. Similar results are found for both hostile and benevolent sexism across genders. However, the analysis of differences between degree programs indicates that, while Early Childhood Education shows higher scores in female gender identity compared to Primary Education, the opposite occurs concerning male gender identity. Social Education exhibits lower scores compared to Primary Education for both hostile and benevolent sexism, and compared to Early Childhood Education only for benevolent sexism. This study underscores the need to incorporate educational measures in higher education to ensure the training of education professionals in matters of equality. Curricula should systematically integrate knowledge, skills, and attitudes associated with promoting equal opportunities, inclusion, and respect in educational environments.

Keywords: identity; sexism; gender difference; teaching profession; higher education; Canary Islands

1. Introducción

El género constituye el elemento medular sobre el que se estructuran todos los sistemas sociales, condicionando aspectos individuales, grupales, estructurales y simbólicos (García de León, 2008). Un sistema de sistemas que estructura a nivel tácito y explícito las diferentes dimensiones de la realidad social.

Se trata de representaciones sociales que vienen a definir en qué consiste ser mujer o ser hombre en cada época, sociedad y cultura (Butler, 1990). Representaciones socio-culturalmente construidas y compartidas, tradicionalmente vinculadas con el sexo biológico, que determinan de forma diferencial la identidad, los roles y las esferas de acción de mujeres y hombres (Kottak, 1994), con un componente espacio-temporal ineludible.

Representaciones simbólicas con una carga de valor tal que, al igual que ocurre con cualquier otro grupo, define también el estatus de estos en la estructura social, con un matiz más jerárquico o igualitario (Fernández, 2011).

En este sentido, masculinidad y feminidad constituyen concepciones basadas en el dimorfismo sexual y, en efecto, se construyen mediante un proceso de contraposición dicotómica. De este modo, no solo se articulan como categorías distintas e independientes, sino también taxativamente opuestas y diametralmente vinculadas (López-Zafra y López-Sáez, 2001).

Sin embargo, la distinción entre ambos constructos no es estática y fija en términos de contenido. Estos modelos de género se reflejan en el imaginario colectivo a través de los estereotipos de género. Se trata de sistemas de creencias descriptivas y prescriptivas, compartidas y ampliamente aceptadas a nivel social, sobre cómo son y deben ser los hombres y las mujeres (Cuadrado, 2007; Moya, 2004); señalando rasgos de personalidad, actitudes, roles y funciones atribuidos diferencialmente a cada sexo (Rochas y Díaz, 2011) y que definen estatus y (a)simetrías de poder en la estructura social.

Las transformaciones sociales experimentadas en los últimos tiempos han dado lugar a una diversificación de cómo son representadas la masculinidad y la feminidad y, en consecuencia, al surgimiento de nuevos estereotipos de género (López-Sáez *et al.*, 2008). Dada su vinculación al contexto socio-histórico, el contenido específico de los estereotipos también se torna, a menudo, cambiante y diverso. Esto sugiere una diversificación del espectro de estereotipos de género que amplía su definición tradicional, representando categóricamente múltiples grupos de hombres, por un lado, y de mujeres, por otro.

Sin embargo, siguen estando caracterizados por atribuciones específicas en cuanto a rasgos, roles y espacios de acción diferenciales, de las que se derivan determinadas actitudes hacia uno u otro sexo.

Además, en tanto que constituyen creencias, los estereotipos son individualmente internalizados (Bourdieu, 2000), integrándose en nuestra estructura de personalidad (Krahe, 2018) e influyendo potentemente en la manera en que nos comportamos (Fiske, 1993, 1998; Gill, 2004; Heilman, 2001; Rudman y Glick, 2001; Prentice y Carranza, 2002).

Desde esta perspectiva, los estereotipos de género operan como componentes que nutren diferentes manifestaciones subjetivas a nivel psicológico, mediatizando tanto el desarrollo de la identidad en términos de género (Rocha y Díaz, 2011), como en la interiorización y expresión de actitudes sexistas (Pacheco *et al.*, 2014).

Desde una perspectiva psicosocial, la identidad constituye un fenómeno complejo y dinámico que se despliega, al menos, en dos dimensiones: social e individual. Tal y como señala Ruíz-Cantero (2021), a nivel social, la identidad de género se articula en base los

modelos sociales de masculinidad y feminidad imperantes en una sociedad, «asociados a características aparentes, corpóreas y visibles proyectadas sobre los grupos sociales, en concreto, el de las mujeres y los hombres» (p. 36).

A nivel individual, la identidad de género se concibe como la parte del autoconcepto que «deriva del conocimiento que posee un individuo de que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para él/ella dicha pertenencia» Tajfel (1981, p. 255).

De esta forma, los estereotipos que se derivan de los constructos de feminidad y masculinidad constituyen elementos fundamentales que componen el autoconcepto de género (López-Sáez, 2013) y en base a los cuales se desencadenan procesos psicológicos individuales de identificación/desidentificación, dando lugar a múltiples manifestaciones subjetivas de la identidad de género.

No obstante, es importante destacar que la identificación con una categoría específica desencadena un subsiguiente proceso de estereotipia. En estos términos, las convicciones, pautas normativas y los valores vinculados a una identidad social particular, ejercen una influencia significativa en el comportamiento de las personas que se reconocen como integrantes de dicho grupo (Herrera y Reicher, 2007; Bonilla, 2010).

Dada su variabilidad sociohistórica, la dificultad para delinear con precisión el contenido de dichos estereotipos podría sugerir que la configuración de la identidad de género no se estructura de manera binaria y tradicional, al menos, en apariencia. Pese a ello, se trata de identificaciones que conllevan inexorablemente aparejada una serie de atribuciones descriptivas, prescriptivas y proscriptivas, que continúan asociándose de manera diferencial con uno u otro sexo (Cuadrado, 2007, 2009; Moya, 2004; López-Sáez *et al.*, 2014).

Históricamente las medidas más apropiadas para evaluar la identidad de género han estado centradas en el autoconcepto y, específicamente, en la autoasignación de características vinculadas a roles estereotípicamente masculinos (instrumental-agénticos) o femeninos (expresivo-comunales). Sin embargo, en la actualidad, el énfasis recae en el componente afectivo inherente a la identidad de género, es decir, el grado en que una persona manifiesta sentirse más o menos femenina o masculina. Este enfoque representa un nivel de identificación más abstracto y dominante, que lo convierte en el núcleo fundamental y más estable del autoconcepto (López-Zafra y López-Sáez, 2001).

Otro elemento estrechamente vinculado a los estereotipos de género es el fenómeno del sexismo. Este término hace referencia a una serie de actitudes dirigidas a las personas en base a su pertenencia a las categorías sociales organizadas en función del sexo (Lameiras *et al.*, 2004). Un tipo de prejuicio que se caracteriza por estar basado en «la creencia sobre la presunta inferioridad de las mujeres» (Cuadrado, 2009, p. 25), y que contribuye a la existencia y perpetuación de las brechas de género tanto a nivel estructural como social (Kilmartin y Allison, 2007).

En consecuencia, las actitudes sexistas se traducen en prácticas arraigadas y limitaciones impuestas a las personas en virtud de su sexo, que se derivan de los cánones de género imperantes y constituyen una potente fuente de discriminación.

Tomando como base las investigaciones sobre el racismo contemporáneo, los modelos explicativos del sexismo más recientes señalan una transformación del prejuicio desde actitudes hostiles y manifiestas hacia formas más sutiles y encubiertas, caracterizadas por la ambivalencia, en respuesta a las transformaciones que han afectado a las normas sociales modernas (Glick y Fiske, 2011).

En esta línea, Glick y Fiske (1996) desarrollaron la Teoría del Sexismo Ambivalente. Sus valiosas aportaciones han resultado cruciales al proporcionar una base teórica que permite comprender y explicar de manera más profunda cómo el sexismo puede expresarse de formas aparentemente contradictorias.

En contraste con las clasificaciones fundamentadas en criterios raciales, étnicos y culturales, donde comúnmente se asume una clara delimitación de los diferentes grupos sociales, las relaciones y dinámicas de poder entre mujeres y hombres poseen una naturaleza interdependiente. Esta interdependencia deriva en la coexistencia de actitudes ambivalentes, en apariencia contradictorias, pero que realmente presentan una valencia compartida y se encuentran estrechamente entrelazadas: el sexismo hostil y el sexismo benévolo (Cuadrado, 2009).

En su vertiente hostil, el sexismo responde a una expresión convencional, donde se manifiesta abiertamente una actitud negativa hacia las mujeres que denota su condición de inferioridad y se dirige especialmente hacia a aquellas que desafían los mandatos tradicionales de género.

En su manifestación benévola, el sexismo se configura como una transformación de las actitudes hostiles hacia formas más positivas, que no dejan de indicar la posición subordinada de la mujer en la sociedad. Este fenómeno se caracteriza por expresiones más sutiles, donde las mujeres son percibidas de manera estereotipada y limitando su acción a roles específicos, pero, esta vez, con un tono afectivo positivo y asociado a comportamientos que se catalogan como altruistas u orientados hacia desarrollo de relaciones íntimas. Sin embargo, se trata de actitudes que refuerzan roles de género tradicionales y subyacen a la creencia en la necesidad de proteger y cuidar a las mujeres.

Ambos tipos de sexismo, hostil y benévolo, se articulan conjuntamente como un sistema de castigos y recompensas, respectivamente, que contribuye a legitimar, justificar y mantener el orden social establecido en términos sexo-genéricos y, en efecto, a la perpetuación de las desigualdades entre mujeres y hombres.

En suma, constituyen actitudes que, aunque se extrapolan a niveles social, estructural y simbólico, operan fundamentalmente en el plano individual y, al mismo tiempo, inciden de manera significativa en el funcionamiento psicológico, modelando los pensamientos, emociones y comportamientos de las personas.

Además, la identificación de actitudes sexistas conlleva frecuentemente desafíos significativos que añaden complejidad al esfuerzo por dismantelar las desigualdades de género. Por un lado, dado que se trata de una actitud rechazada socialmente, puede producirse una discrepancia entre la hostilidad sentida y la realidad informada. Por otro lado, la benevolencia, al presentarse con un tono positivo, dificulta su identificación como forma de prejuicio, contribuyendo así a invisibilizar su verdadero carácter sexista.

Las políticas internacionales relacionadas con la igualdad de género en el ámbito educativo, además de garantizar el acceso igualitario y fomentar la participación justa y equitativa de mujeres y hombres en cualquier nivel educativo, incluyen entre sus ejes de acción la erradicación de los estereotipos y prejuicios de género, como condición ineludible para lograr la transformación a nivel social y educativo.

Por su parte, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) señala que los prejuicios relacionados con el género siguen operando en los sistemas educativos y, por ende, impregnan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea, la Agenda 2030 aborda uno de los desafíos más cruciales y apremiantes de nuestra era al incorporar, dentro de sus objetivos para el desarrollo sostenible (ODS), la imperante tarea de fomentar la igualdad de género. De manera concreta, el ODS número 4 indica la necesidad de «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». Asimismo, establece metas específicas para lograr la igualdad de género en el ámbito educativo y eliminar las disparidades de género en todos los niveles (Naciones Unidas, 2018).

En el contexto español, a partir de la modificación introducida por la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que reorientó la educación hacia un enfoque basado en la igualdad de género, las leyes posteriores han ido integrando de manera progresiva desafíos adicionales surgidos de las necesidades socio-educativas en este campo.

En la misma línea, a partir de la promulgación de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, se establece una regulación en materia de igualdad para todos los niveles educativos y la incorporación del principio de igualdad en las políticas educativas, respectivamente. Asimismo, ambas regulaciones señalan el deber de ofrecer capacitación especializada en igualdad de género tanto en el periodo inicial de formación como en desarrollo profesional continuo del personal docente.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005) señala a los profesionales educativos como uno de los elementos más influyentes en lo que respecta a la calidad de la educación. En efecto, se atribuye a los profesionales de la educación un desempeño clave en el fomento de la igualdad y, por ende, en la transformación de los estereotipos de género, la eliminación de la discriminación y la creación de entornos educativos inclusivos y equitativos.

De acuerdo con la normativa vigente, la cualificación en materia de igualdad de los y las profesionales de la educación desde la etapa formativa inicial, constituye una estrategia efectiva e inapelable para alcanzar las metas establecidas en este ámbito (Rebollo y Buzón, 2021).

Tanto el sistema educativo como el profesorado -en calidad de espacio y agentes de socialización, respectivamente-, se conciben como elementos clave en el abordaje de la igualdad entre hombres y mujeres (Azorín, 2015; Fabes *et al.*, 2018; Sáez-Rosenkranz *et al.*, 2019). Sin embargo, a pesar del reconocimiento de la importancia de la igualdad en la educación, sigue habiendo barreras que obstaculizan el camino hacia la equidad (Martínez, 2020).

Algunas instituciones educativas se encuentran actualmente con notables obstáculos para implementar programas formativos que incorporen sistemáticamente la perspectiva de género de manera integral. La resistencia al cambio puede provenir de estructuras jerárquicas fuertemente enraizadas, carencia de recursos o, incluso, percepciones arraigadas que defienden el carácter neutral de la educación.

Así, el profesorado no está exento de las influencias de género y, por supuesto, su práctica profesional no ocurre de manera ajena a estos preceptos que pueden actuar como impulsores que favorecen la senda hacia la igualdad o, por el contrario, como obstáculos que la dificultan.

Por lo tanto, la cualificación respecto al género de los profesionales de la educación no debe limitarse a una comprensión superficial de estas cuestiones, sino que implica

una profunda conciencia de las dinámicas sociales que perpetúan la desigualdad entre hombres y mujeres (Gómez, 2016).

En consecuencia, resulta esencial incluir en los programas de formación inicial acciones que contrarresten el efecto de los estereotipos y prejuicios de género arraigados, permitiendo a los futuros docentes deconstruir sus preceptos de género y adquirir competencias profesionales, personales y sociales que promuevan prácticas de enseñanza y aprendizaje más igualitarias.

2. Metodología

Esta investigación tiene como objetivo primordial descubrir y analizar cómo se comportan las variables psicosociales relacionadas con la identidad de género y las actitudes sexistas. De manera particular, nuestros objetivos se orientan a, por un lado, comprobar la presencia de diferencias según sexo y la titulación cursada por los y las participantes para las dos variables estudiadas; y por otro, explorar las correlaciones que se producen entre las diferentes variables estudiadas, tanto a nivel general como en base al sexo.

A continuación, presentamos las principales hipótesis propuestas para este estudio, basándonos en los resultados obtenidos en otras investigaciones relacionadas.

- Los hombres mostrarán niveles más elevados de identidad global de género masculina en comparación con las mujeres.
- Las mujeres exhibirán niveles más altos identidad global de género femenina en comparación con los hombres.
- Se producirán diferencias en identidad de global de género en función de las titulaciones de procedencia.
- Los hombres manifestarán puntuaciones más elevadas en sexismo hostil que las mujeres.
- Hombres y mujeres puntuarán de manera similar en sexismo benévolo.
- El alumnado de Educación Social presentará menos niveles de ambos tipos de sexismo.
- Las puntuaciones en identidad global de género masculina e identidad global de género femenina presentarán una correlación negativa.
- Las actitudes sexistas hostiles y benévolas presentarán una correlación positiva.

2.1. Participantes

En el presente estudio participaron un total de 136 estudiantes universitarios, de los cuales 90 son mujeres y 46 hombres, que se encontraban en tercer y cuarto curso de los grados de Educación Infantil ($n = 46$), Educación Primaria ($n = 45$) y Educación Social ($n = 45$) de la modalidad presencial, adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. La edad promedio de la muestra es de 21.8 años ($DT = 3.11$).

La distribución de participantes según sexo para las diferentes titulaciones analizadas se presenta en la tabla 1.

Tabla 1.
Distribución del alumnado según sexo y titulación

Variab les	N	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Social
Mujeres	90	30	24	36
Hombres	46	15	21	10

2.2. Instrumentos y procedimiento de recolección de datos

Con un carácter transversal y no experimental, nuestra investigación responde a una naturaleza descriptiva y correlacional. Para la recopilación de datos se ha administrado cuestionario conformado por un total de 28 reactivos, en el que se ha agrupado, por un lado, la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA) (Recio, Cuadrado y Ramos, 2007) y, por otro, Escala de Identidad Global de Género (López-Zafra y López-Sáez, 2001).

La DSA está constituida por un conjunto de 26 reactivos, subdivididos en dos escalas que se corresponden diferencialmente con la medición del sexismo hostil (16 ítems) y el sexismo benévolo (10 ítems), con una gradación de respuesta comprendida entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo). Según sus autoras, la fiabilidad de la escala, evaluada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, resultó ser alta, con un valor de .92 para el sexismo hostil y .80 para el sexismo benévolo.

Por otro lado, tal y como demostraron en su investigación López-Zafra y López-Sáez (2001), la medición de la identidad global de género se compone de dos únicos ítems, que indagan sobre la medida en que las personas se consideran femeninas o masculinas en una escala que va desde 1 (nada) hasta 6 (mucho).

Antes de comenzar el proceso de aplicación, se brindó a los y las estudiantes información sobre el propósito de la investigación y se les aseguró que la información recopilada se utilizaría únicamente con fines académicos. Tras solicitar al alumnado responder de manera responsable, se procedió a la aplicación del cuestionario, de manera colectiva y mediante cumplimentación individual, con un carácter voluntario y anónimo.

2.3. Tratamiento de datos

En relación al tratamiento estadístico, a continuación, especificamos los diversos análisis aplicados a los datos recopilados, llevados a cabo con el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versión 28).

En primer lugar, se comprobó la consistencia interna de las diferentes variables analizadas para la muestra seleccionada mediante el coeficiente Alpha (α) de Cronbach.

En segundo lugar, se analizó la distribución muestral de las variables incluidas en la investigación, procediendo al cálculo de los estadísticos descriptivos y de las frecuencias en términos porcentuales de los resultados.

Previamente al análisis inferencial, a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov se verificó que las variables identidad global de género masculina ($D(136) = 0.193$, $p > .05$), identidad global de género femenina ($D(136) = 0.258$, $p > .05$), sexismo hostil ($D(136) = 0.265$, $p > .05$) y sexismo benévolo ($D(136) = 0.115$, $p > .05$), no cumplían las condiciones de normalidad. En efecto, se utilizaron pruebas no paramétricas para realizar los cálculos correspondientes.

3. Resultados

3.1. Diferencias entre mujeres y hombres para las variables analizadas

En la tabla 2 se recogen los coeficientes α de Cronbach obtenidos, así como los resultados obtenidos para el cálculo de estadísticos descriptivos y el contraste de medianas entre hombres y mujeres (estadístico de contraste: *U* de Mann-Whitney) para el conjunto de variables estudiadas, con un nivel de confianza del 95 %.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos y comparación de los factores según sexo

Variables	α	M	Mdn	Mujer (n=90)	Hombre (n=46)	U	Sig.	g de Hedges
				Mdn (Rango)	Mdn (Rango)			
IGG masculina	--	3.23	3	2 (4)	5 (5)	191.5	.000	1.13
IGG femenina	--	4.08	5	5 (4)	2 (4)	77.00	.000	0.91
Sexismo Hostil	.91	1.21	1.06	1.06 (2.19)	1.13 (1.31)	1708	.082	0.34
Sexismo Benévolo	.88	1.86	1.85	1.60 (3)	1.90 (2.5)	1904	.444	0.71

En el análisis de la consistencia interna para las subescalas que conforman el sexismo ambivalente se obtuvo una puntuación de .91 para sexismo hostil, por un lado, y de .88 para sexismo benévolo, por otro. Los niveles de confiabilidad obtenidos para ambos factores se consideran apropiados, dado que refieren valores similares e, incluso, más elevados que los alcanzados en las muestras originales.

Respecto a los componentes de la identidad global de género, no se requirió llevar a cabo dicho análisis, puesto que se trataba de dos reactivos únicamente

Con el propósito de generar un resumen de los datos, se seleccionaron la media y la mediana como medidas de tendencia central. Para los cuatro factores se obtuvo, por un lado, una puntuación media de 3.23 para identidad de género masculina, de 4.08 para identidad de género femenina, de 1.21 para sexismo hostil y de 1.86 para sexismo benévolo; y por otro, un valor mediano igual a 3.00 para identidad de género masculina, a 5.00 para identidad de género femenina, 1.06 para sexismo hostil y 1.85 para sexismo benévolo.

El contraste de medianas aplicado en la identidad global de género desvela diferencias altamente significativas en función del sexo para ambos factores. En concreto, las mujeres (Mdn = 2; Rango = 4) muestran puntuaciones inferiores a los hombres (Mdn = 5; Rango = 5) para la variable dependiente identidad de género masculina ($U = 191.5$, $p < .001$, g Hedges = -2.56); mientras que para la identidad de género femenina ($U = 77.00$, $p < .001$, g Hedges = 3.26), las mujeres (Mdn = 5; Rango = 4) obtuvieron puntuaciones superiores a los hombres (Mdn = 2; Rango = 4).

Por el contrario, en relación con las variables medidas mediante el DSA, los resultados no indican diferencias estadísticamente significativas en función del sexo para

sexismo hostil ($U = 1708$, $p = .08$, g Hedges = 0.34) y benévolo ($U = 1904$, $p = .44$, g Hedges = 0.71).

3.2. Diferencias entre titulaciones para las variables analizadas

Como puede observarse en la tabla 3, la prueba de Kruskal-Wallis reveló diferencias significativas entre las titulaciones para la totalidad de las variables analizadas identidad global de género masculina ($H_2 = 8.890$, $p = .012$), identidad global de género femenina ($H_2 = 10.60$, $p = .005$), sexismo hostil ($H_2 = 13.52$, $p = .001$) y sexismo benévolo ($H_2 = 16.49$, $p < .001$).

Tabla 3.
Comparación de factores entre titulaciones

Variables	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Social	H	Sig.
	Mdn (Rango)	Mdn (Rango)	Mdn (Rango)		
IGG masculina	2 (5)	5 (5)	3 (5)	8.890	.012
IGG femenina	5 (5)	5 (4)	5 (5)	10.60	.005
Sexismo Hostil	1.06 (2.19)	1.18 (1.31)	1 (1.06)	13.52	.001
Sexismo Benévolo	1.90 (3)	1.90 (2.10)	1.40 (160)	16.49	.000

En consonancia con tales resultados, se efectuaron comparaciones por pares entre los grupos para cada uno de los factores, utilizando la prueba U de Mann-Whitney con corrección de Bonferroni para controlar el error tipo I debido a las múltiples comparaciones, estableciendo el nivel de significación en $p < .005$.

Se hallaron diferencias significativas para los cuatro factores en cinco de las comparaciones realizadas entre titulaciones. Como se recoge en la tabla 4, respecto al factor identidad de género masculina ($U = -23.48$, $p = .011$) los resultados revelan que el alumnado de la titulación en Educación Infantil (Mdn = 2; Rango = 4) muestra puntuaciones significativamente inferiores al alumnado de Educación Primaria (Mdn = 4; Rango = 5).

Por el contrario, para el factor identidad de género femenina ($U = 24.93$, $p = .006$) los resultados revelan que Educación Infantil (Mdn = 5; Rango = 5) muestra puntuaciones significativamente superiores al alumnado de Educación Primaria (Mdn = 4; Rango = 5).

Tabla 4.
Prueba U de Mann-Whitney con corrección de Bonferroni para comparación por pares de titulaciones

Variables	Comparación	Titulaciones	N	Mdn	Rango	U	Sig. ajust.
IGG masculina	1	Educación Infantil	46	2.00	5	-23.48	.011
		Educación Primaria	45	4.00	5		
IGG femenina	2	Educación Infantil	46	5.00	5	24.93	.006
		Educación Primaria	45	4.00	5		
Sexismo hostil	3	Educación Social	46	1.00	1.06	29.19	.001
		Educación Primaria	45	1.19	1.31		
Sexismo benévolo	4	Educación Social	45	1.40	1.60	27.62	.003
		Educación Primaria	45	1.90	2.10		
	5	Educación Social	45	1.40	1.60	30.30	.001
Educación Infantil	46	1.90	3				

El análisis de diferencias respecto al sexismo hostil ($U = 29.19, p = .001$) revela que el alumnado del grado de Educación Social (Mdn = 1; Rango = 1.06) muestra puntuaciones significativamente inferiores al alumnado de Educación Primaria (Mdn = 1.19; Rango = 1.31).

Y por último, mostrando una tendencia similar, el alumnado de Educación Social (Mdn = 1.40; Rango = 1.60) obtuvo puntuaciones significativamente más bajas para el factor sexismo benévolo ($U = 27.62, p = .003$ y $U = 30.30, p = .001$, respectivamente), que quienes cursaban las titulaciones tanto de Educación Primaria (Mdn = 1.90; Rango = 2.10) como de Educación Infantil (Mdn = 1.90; Rango = 3).

3.3. Relaciones entre las variables de estudio

En la tabla 5 se muestran los coeficientes de correlación de Spearman (r_s) obtenidos para la muestra global, con el propósito de detectar posibles asociaciones entre las variables examinadas en nuestro estudio.

Tabla 5.
Correlación de Spearman para la muestra total

Medidas	1	2	3	4
1. IGG-M	-			
2. IGG-F	-.76**	-		
3. SH	.21*	-.11	-	
4. SB	.12	-.02	.73**	-

Nota. N = 136. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Las evidencias señalan que la identidad global de género masculina presenta una correlación negativa y estadísticamente significativa con la identidad femenina ($r^2 = -.76, p < .01$).

Los análisis aplicados al par de variables sexismo hostil y sexismo benévolo arrojan una correlación estadísticamente significativa, pero, esta vez, positiva ($r^2 = .73, p < .01$). Además, se produce una correlación de naturaleza similar entre la identidad global de género masculina y el sexismo hostil ($r^2 = -.21, p < .05$).

Los resultados en función del sexo, tal y como refleja la tabla 6, revelan que las identidades de género femenina y masculina cumplen la tendencia general y, por consiguiente, poseen una correlación negativa y significativa tanto para el grupo de mujeres ($r^2 = -.37, p < .01$) como para el grupo de hombres ($r^2 = -.44, p < .01$).

Tabla 6
Correlación de Spearman en función del sexo

Medidas	1	2	3	4
1. IGG-M	-	-.37**	.81*	.03
2. IGG-F	-.44**	-	.11	.20
3. SH	.29*	-.30*	-	.70**
4. SB	.33*	-.16	.78**	-

Nota. Las correlaciones para el grupo de mujeres ($n = 90$) se corresponden con los datos ubicados por encima de la diagonal y las correlaciones para el grupo de hombres ($n = 46$) se corresponden con los datos ubicados por debajo de la diagonal. * $p < .05$. ** $p < .001$.

De igual forma, tanto los hombres ($r^2 = .78, p < .01$) como las mujeres ($r^2 = .70, p < .01$) presentan una correlación significativa y positiva para sexismo benévolo y sexismo hostil.

Analizando conjuntamente las variables para el grupo de hombres, se ha obtenido que la identificación con el estereotipo femenino muestra una correlación negativa con el sexismo hostil ($r^2 = -.30, p < .05$); mientras que la identidad masculina presenta una asociación positiva tanto con el sexismo benévolo ($r^2 = .33, p < .05$) como con el hostil ($r^2 = .29, p < .05$).

Por su parte, las mujeres presentan una correlación positiva y significativa entre identidad masculina y sexismo hostil ($r^2 = .81, p < .05$).

4. Discusión y conclusiones

El objetivo primordial de esta investigación fue analizar cómo operan las variables psicosociales de género, identidad y sexismo ambivalente, en el alumnado universitario del ámbito educativo, así como las relaciones que se producen entre ambas. Las creencias en torno al género se incorporan en la identidad social de género a nivel subjetivo, mediando el comportamiento y, en efecto, las actitudes sexistas de las personas (Wood y Eagly, 2009).

A pesar de que existen evidencias que relacionan identidades estereotípicas de género con las actitudes sexistas (López-Sáez *et al.*, 2019), no contamos con estudios que analicen el comportamiento de estas variables de manera específica para profesionales de la educación en formación.

Entre las y los estudiantes que han participado en este estudio se observa una prevalencia de la identidad global de género femenina. Esto podría venir determinado, por la presencia de un mayor número de mujeres que de hombres en el conjunto muestral y la asociación directa que se produce entre el sexo de las personas y la identificación estereotípica con los modelos de género tradicionales.

Nuestros resultados apuntan una alta correspondencia entre el sexo y la identidad estereotípica de género asociada al mismo. Además, la identificación con un modelo estereotípico de género muestra una relación antagónica con su opuesto, de forma que tres de nuestras hipótesis han quedado corroboradas.

En otras palabras, mientras las mujeres tienden a sentirse más femeninas y menos masculinas que identificarse más con la feminidad y menos con la masculinidad, los hombres tienden a sentirse más masculinos que femeninos. Así, se observa una alineación entre la identidad sexual y la identidad de género, en concordancia con la concepción tradicional y dicotómica de los modelos de masculinidad-feminidad, que refleja el orden social predominante (Cuadrado, 2009).

Los resultados hallados corroboran parcialmente la hipótesis asociada a que se producen diferencias en identidad de género para las diferentes titulaciones. Las diferencias en la composición de los subconjuntos muestrales podrían sugerir que la prevalencia de una determinada identidad estereotipada de género tenga que ver también con la distribución según sexo de los y las participantes, como han confirmado los análisis correlacionales.

Mientras Educación Infantil y Educación Social presentan niveles más elevados en identidad de género femenina, probablemente por la presencia de una mayor proporción de mujeres matriculadas que de hombres; la titulación de Educación Primaria presenta proporciones similares de personas que se identifican con ambos estereotipos de género, en consonancia con la distribución del alumnado según sexo.

Asimismo, el análisis de las diferencias entre las titulaciones para la identidad de género podría estar indicando la influencia de esta en la elección de la carrera.

Una alta prevalencia de identidad de género femenina en la titulación de Educación Infantil podría estar vinculado, siguiendo a Martínez y Gómez (2018), a una mayor presencia de mujeres en comparación con hombres en la elección de esta titulación. Las expectativas culturales que vinculan a las mujeres con el cuidado y la enseñanza en las primeras etapas de la educación pueden estar influyendo en esta disparidad. Además, existe la percepción arraigada de que las habilidades consideradas esenciales para el cuidado infantil son intrínsecas a la identidad femenina. Estas percepciones pueden contribuir a que se produzca una subrepresentación masculina en los estudios de Educación Infantil. Tal y como señalan Pérez y Navarro (2021), estas expectativas de género arraigadas persisten en la sociedad e influyen en la percepción de los roles apropiados para cada sexo, impactando directamente en la elección de carrera.

De manera similar, la prevalencia de la identidad femenina en Educación Social podría estar relacionada con las percepciones limitadas sobre las habilidades y roles asociados con este campo. Además de contar con una mayor representación de mujeres en la titulación, es habitual que el cuidado y la atención social sean percibidos como roles tradicionalmente vinculados con la identidad femenina (Gutiérrez y López, 2019; Fernández y López, 2020)

En contraste, la elección de Educación Primaria presenta una distribución más equitativa entre hombres y mujeres, aunque persiste cierta identificación estereotipada con los modelos de género tradicionalmente asociados a uno u otro sexo. Sin embargo, Sánchez y Rodríguez (2019) encontraron que, aunque hay una mayor proporción de hombres que ingresan en la titulación de Educación Primaria en comparación con Educación Infantil y que muestran una distribución más o menos similar a las mujeres, la percepción de que estas son naturalmente más aptas para la enseñanza primaria seguía estando vigente.

Esta contradicción podría estar vinculada con los motivos subyacentes a la elección de la carrera en función del sexo (Dündar, 2014). Al respecto Balyer y Özcan (2014) indican que, aunque tanto las mujeres y los hombres presentan motivaciones internas relacionadas con la vocación, los hombres señalan en mayor proporción motivaciones extrínsecas asociadas a la retribución económica.

Respecto al sexismo ambivalente, en consonancia con resultados alcanzados en investigaciones recientes (Hideg y Shen, 2019; Mastari *et al.*, 2019), nuestros hallazgos señalan que el sexismo benévolo alcanza una mayor prevalencia y goza de mayor aceptación que el sexismo hostil, incluso entre las mujeres. Sin embargo, tal y como señalan Barreto y Ellemers (2005) la benevolencia puede tener consecuencias y efectos más perniciosos que la hostilidad, dada su dificultad para reconocerlo como forma de prejuicio, obstaculizando así la posibilidad de combatirlo.

En esta línea, numerosos estudios desarrollados en este ámbito ponen de manifiesto que las actitudes sexistas hacia las mujeres y, sobre todo, las benévolas, conllevan muchos efectos negativos tales como la legitimación de la violencia doméstica (Sakalli y Beydogan, 2002), el acoso y el abuso sexual (Fiske y Glick, 1995; Yamawaki *et al.*, 2007), y la perpetuación de la discriminación de género (Expósito *et al.*, 1998; Glick *et al.*, 2000).

En términos generales, los hombres muestran puntuaciones más altas en ambos tipos de sexismo que las mujeres. Sin embargo, al contrario de los hallazgos alcanzados en otras investigaciones, dónde los hombres muestran puntuaciones significativamente con

mayores en sexismo hostil (Cárdenas *et al.*, 2010; Cruz *et al.*, 2005; Moya *et al.*, 2002); la ausencia de diferencias significativas en base al sexo podría estar vinculada con un incremento del sesgo en las respuestas, al tratarse de un instrumento autoinforme. Esto es, el alumnado encuestado puede haberse visto presionado para responder de acuerdo con preceptos socialmente aceptables. Según Bragg (2011), las investigaciones sobre sexismo ambivalente presentan una alta probabilidad de presentar sesgos relacionados con la deseabilidad social.

Tomando en consideración los resultados en función de la titulación cursada, los menores niveles de sexismo mostrados por Educación Social podrían estar relacionados con el abordaje de esta temática durante la carrera universitaria. Sin haber realizado un análisis exhaustivo de los planes de formación, un primer esbozo indica que, a diferencia de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria, la titulación de Educación Social posee asignaturas y contenidos específicos asociados a la promoción de la igualdad y al abordaje de las prácticas sexistas.

En nuestra investigación las relaciones que se producen entre identidad global de género y sexismo ambivalente revelan que los componentes de la actitud sexista, hostilidad y benevolencia, se comportan de manera diferenciada en función de la autoidentificación con los estereotipos femeninos y masculinos.

Así, nuestros resultados muestran que la identidad femenina correlaciona negativamente con el sexismo hostil, posiblemente porque esta actitud representa una amenaza para la identidad personal (Major *et al.*, 2003). La manifestación de rechazo del componente hostil desempeñaría un papel defensivo en la preservación del autoconcepto y facilitaría la autoaceptación, actuando como una protección frente a amenazas internas y externas que cuestionan la autoimagen de las personas que se sienten femeninas (Briñol *et al.*, 2013; Pallí y Martínez, 2011).

Coincidiendo con los resultados alcanzados por Glick *et al.* (2015), la identidad de género masculina se asocia a mayores puntuaciones de sexismo hostil, tanto para las mujeres como para los hombres. Sin embargo, se produce una asociación positiva entre la identidad masculina y el sexismo benévolo para el grupo de hombres que no recogen otros estudios.

El tono positivo desde el que se articula la benevolencia, así como las menores probabilidades de que se considere perjudicial, podría motivar que los hombres acepten en mayor medida la benevolencia, expresen sus actitudes de acuerdo con las expectativas de valoración positiva de las mujeres e, incluso, consideren que mantener actitudes protectoras hacia las mujeres es positivo (Chisango *et al.*, 2015). Además, el sexismo benévolo sirve igualmente para justificar y legitimar el estatus quo respecto al género, articulándose como una forma de compensar el sexismo hostil y contribuyendo a mantener la posición dominante de la masculinidad y, por extensión, de los hombres en la jerarquía patriarcal.

En esta línea, nuestros resultados sugieren que la identificación con los modelos tradicionales de la masculinidad y la feminidad están relacionados con las actitudes benévolas y hostiles mostradas, respectivamente, que se dirigen hacia las mujeres, aunque con valencias contrarias. Pero, además, se ha de tener en consideración las representaciones sociales compartidas de la masculinidad y feminidad se ven profundamente afectadas por elementos contextuales y situacionales (Herrera, 2003a, b; Herrera y Reicher, 2001). En consecuencia, dependiendo de los factores ambientales, el contenido específico atribuido a las identidades de género, tanto masculina como femenina, podrán presentar variaciones y emergerán o no determinadas actitudes hacia las personas debido al sexo.

Así, la educación, en tanto que tradicionalmente ha estado asociada a la esfera expresivo-comunal y, por tanto, a la feminidad, podría estar operando como contexto modulador de diferentes expresiones y manifestaciones del género a nivel psicosocial, con un carácter más sutil y encubierto. De este modo, podríamos explicar por qué se producen tendencias, en primer término, diferentes a los hallazgos alcanzados en otras investigaciones que han analizado la identidad de género y el sexismo en contextos y poblaciones con un carácter más general.

En cualquier caso, las personas participantes muestran niveles bajos de actitudes hostiles y benévolas, al situarse sus resultados por debajo del promedio de las escalas. Los cambios significativos que se han experimentado a nivel social, incluido el rechazo generalizado a las actitudes hostiles y el desmantelamiento progresivo de actitudes benévolas (Parlamento Europeo, 2021), así como la proliferación de la creencia de que hombres y mujeres pueden ser competentes en términos similares (Eagly *et al.*, 2019), podrían constituir las razones por las que se produce una prevalencia baja de sexismo, al menos, en apariencia.

A pesar de ello, los resultados encontrados sugieren la presencia de actitudes sexistas de algún tipo y, en efecto, reflejan que las desigualdades entre mujeres y hombres siguen estando aún vigentes en nuestra sociedad (Instituto Europeo para la Igualdad de Género, EIGE 2021) e impregnan las dinámicas del sistema educativo. En este sentido, cabe cuestionarnos si estos resultados se deben verdaderamente a una transformación social en proceso del contenido de los estereotipos de género o si, por el contrario, son fruto del efecto de la deseabilidad social en la declaración de actitudes sexistas.

En conclusión, los preceptos tradicionales del género parecen seguir ejerciendo su influencia en la construcción de la identidad de género y su efecto se refleja en actitudes sexistas, a pesar de la legislación y las políticas de igualdad de género destinadas a reducir el sexismo desde el ámbito educativo. La autoidentificación con estereotipos de género derivados de la masculinidad y la feminidad, están conectadas con el sexismo benévolo y hostil, aunque de distintas maneras.

Como ya hemos señalado, educación y profesorado se articulan como elementos clave en el fomento de la socialización diferencial del género o, por el contrario, en la transformación hacia modelos educativos más igualitarios, en el conjunto del sistema educativo.

Sin embargo, las creencias de género, como cualquier tipo de creencia, puede influir potentemente en las percepciones, el discurso y las prácticas educativas, reproduciendo de manera más o menos explícita las desigualdades de género a través de los currículos oficiales y ocultos.

En este sentido, al albor de los resultados obtenidos resulta fundamental repensar la formación inicial de los y las profesionales de la educación, tomando como punto de partida el análisis de los planes de estudio de las diferentes titulaciones y estableciendo las acciones necesarias para integrar efectivamente las competencias personales, sociales y profesionales que favorezcan la igualdad, así como desarrollo de una práctica profesional sensible con las cuestiones de género (EIGE, 2016).

Aunque la presente investigación aporta nueva información sobre la aceptación de las identidades estereotipadas de género y las actitudes sexistas por parte de los y las docentes en formación en nuestra universidad, también presenta algunas limitaciones que deben tenerse en consideración y que pueden haber influido en los resultados obtenidos.

La muestra de las distintas titulaciones no es representativa al tratarse de un estudio inicial, en donde que los hombres participantes constituyen un subconjunto

proporcionalmente menor. Sin embargo, esto constituye un hecho común en las titulaciones de la rama de conocimiento de ciencias sociales y, especialmente, de las ciencias de la educación; pudiendo atribuirse a la división tradicional del trabajo que se deriva de las sociedades patriarcales.

Investigaciones futuras deberían tener en cuenta estas limitaciones y analizar otros elementos de género como el propio contenido de los estereotipos que opera en nuestro contexto o las relaciones existentes entre las variables analizadas y otros elementos socioculturales y variables sociodemográficas.

5. Referencias

- Azorín, C. (2015). Análisis de la política de género en España, hacia una educación inclusiva y coeducadora. *III Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Universidad de Murcia. <http://congresos.um.es/coni3p/coni3p2015/paper/view/36311>
- Balyer, A. y Özcan, K. (2014). Choosing Teaching Profession as a Career: Student's Reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104-115. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n5p104>
- Barreto, M. y Ellemers, N. (2005): The burden of benevolent sexism: How it contributes to the maintenance of gender inequalities. *European Journal of Social Psychology*, 35, 633-642.
- Bonilla, A. (2010). Psicología y género: significación de las diferencias. *Dossiers Feministes*, 14, 129-150.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bragg, C. B. (2011). *Ambivalent Sexism and Traditional Gender Roles as Predictors of Performance Evaluation Bias* [Tesis de doctorado, Brigham Young University]. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/2513/>
- Briñol, P., Falces, C. y Berrera, A. (2013). Actitudes. En J. F. Morales Domínguez, *Psicología social* (3a. Ed.). McGraw-Hill.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Cárdenas, M., Lay, S. L., González, C., Calderón, C. y Alegría, I. (2010). Inventario de sexismo ambivalente: adaptación, validación y relación con variables psicosociales. *Salud y Sociedad*, 1(2), 125-135.
- Chisango T., Mayekiso T. y Thomae M. (2015). The social nature of benevolent sexism and the antisocial nature of hostile sexism: Is benevolent sexism more likely to manifest in public contexts and hostile sexism in private contexts? *International Journal of Psychology*, 50(5), 363–371. <https://doi.org/10.1002/ijop.12106>.
- Cruz, C., Zempoaltecatl, V. y Correa, F. (2005). Perfiles de sexismo en la ciudad de México: validación del cuestionario de medición del sexismo ambivalente. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(2), 381-395.

- Cuadrado, I. (2007). Estereotipos de género. En J. F. Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coords.), *Psicología Social* (3ª ed., pp-243-266). McGraw-Hill.
- Cuadrado, I. (2009). El estudio psicosocial del prejuicio. En E. Gaviria, I. Cuadrado, M. López-Sáez (Coords.), *Introducción a la psicología social* (pp. 387-423). Sanz y Torres.
- Dundar, S. (2014). Reasons for choosing the teaching profession and beliefs about teaching: a study with elementary school teacher candidates. *College Student Journal*, 48(3), 445-460.
- Eagly, A. H., Nater, C., Miller, D. I., Kaufmann, M. y Sczesny, S. (2020). Gender stereotypes have changed: A cross-temporal meta-analysis of U.S. public opinion polls from 1946 to 2018. *American Psychologist*, 75(3), 301-315. <https://doi.org/10.1037/amp0000494>
- European Institute for Gender Equality (EIGE) (2016). *Guidelines for Gender Mainstreaming Academia*. Swedish Secretariat for Gender Research, University of Gothenburg. <https://bit.ly/3sIMcNo>
- European Institute for Gender Equality (EIGE) (2021). *Gender Equality Index*. <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2020/ES>
- Fabes, R.A., Martin, C. L., Hanish, L.D. y DeLay, D. (2018). Gender integration in coeducational classrooms: Advancing educational research and practice. *School Psychology Quarterly*, 33(2), 182-190. <https://doi.org/10.1037/spq0000266>
- Fernández, C. y López, J. (2020). Género y elección de carrera en Educación Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 153-168.
- Fernández, J. (2011). Un siglo de investigaciones sobre masculinidad y feminidad: Una revisión crítica. *Psicothema*, 23(2), 167-172.
- Fiske, S. T. (1993). Controlling other people. The impact of power on stereotyping. *American Psychology* 48(6), 621-628.
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske, y G. Lindzey (Eds), *The Handbook of Social Psychology* (pp. 357-411). McGraw-Hill.
- Fiske, S. T. y Glick, P. (1995): Ambivalence and stereotypes cause sexual harassment: A theory with implications for organizational change. *Journal of Social Issues*, 51, 97-115.
- García de León, M. A. (2008). Eje de la violencia simbólica la masculinidad. *CDC Cuadernos De Comunicación*, (2), 50-57.
- Gill, M. J. (2004). When information does not deter stereotyping: Prescriptive stereotyping can foster bias under conditions that deter descriptive stereotyping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 619-632. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2003.12.001>.

- Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Glick, P., Fiske, S. T., Mladinic, A., Saiz, J. L., Abrams, D. y Masser, B. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 763-775.
- Glick, P., Wilkerson, M. y Cuffe, M. (2015). Masculine Identity, Ambivalent Sexism, and Attitudes Toward Gender Subtypes. *Social Psychology*, 46, 1-8. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000228>
- Glick, P., y Fiske, S. T. (2011). Ambivalent sexism revisited. *Psychology of Women Quarterly*, 35(3), 530-535. <https://doi.org/10.1177/0361684311414832>
- Gómez, A. (2016). La formación del profesorado en igualdad de género: análisis de un modelo de intervención. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 79-96.
- Gutiérrez, A. y López, P. (2019). Gender and career choice in social work: A study of Spanish university students. *Social Work Education*, 38(2), 234-248.
- Heilman, M. E. (2001). Description and prescription: How gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder. *Journal of Social Issues*, 57, 657-674. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00234>.
- Herrera, M. (2003a). La construcción de las categorías sociales en un conflicto intergrupar. En J. F. Morales y C. Huici (Dirs.), *Estudios de psicología social* (pp. 223-251). UNED.
- Herrera, M. (2003b). Constructing social categories and seeking collective influence: Self-categorization and the discursive construction of a conflict. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 3, 27-57.
- Herrera, M. y Reicher, S. (2007). Categorización social y construcción de las categorías sociales. En J. F. Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coords), *Psicología social* (3ª ed., pp. 169-194). Mc Graw-Hill.
- Hideg, I. y Shen, W. (2019). Why still so few? A theoretical model of the role of benevolent sexism and career support in the continued underrepresentation of women in leadership positions. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 26(3), 287-303. <https://doi.org/10.1177/1548051819849006>
- Kilmartin, C. y Allison, J., (2007) *Men's violence against women: Theory, research, and activism*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kottak, C. (1994). *Antropología. Una exploración de la diversidad humana*. Editorial MacGraw-Hill.
- Krahé, B. (2018). Violence against women. *Current opinion in psychology*, 19, 6-10. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2017.03.017>

- Lameiras, M., Rodríguez, Y. y Gonzáles M. (2004) Evolution of hostile sexism and benevolent sexism in a spanish sample. *Social Indicators Research*, 66(3), 197-211. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.0000003553.30419.f1>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, n.º 238 (4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado, n.º 313 (29 de diciembre de 2004).
- Ley Orgánica 3/ 2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, n.º 71 (23 de marzo de 2007).
- López-Sáez, M. (2013). Autoconcepto e identidad. En E. Gaviria, M. López-Sáez e I. Cuadrado (coords), *Introducción a la psicología social* (pp.163-199). Sanz y Torres/UNED.
- López-Sáez, M., Morales, J. F. y Lisbona, A. (2008). Evolution of gender stereotypes in Spain: Traits and roles. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 609-617.
- López-Sáez, M.Á., García-Dauder, D. y Montero, I. (2019). El sexismo como constructo en psicología: una revisión de teorías e instrumentos. *Quaderns de Psicologia*, 21(3), 15-23. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1523>
- López-Zafra, E. y López-Sáez, M. (2001). Por qué las mujeres se consideran más o menos femeninas y los hombres más o menos masculinos: explicaciones sobre su autoconcepto e identidad de género. *Revista de Psicología Social*, 16(2), 193 – 207.
- Major, B., McCoy, S. K., Kaiser, C. R. y Quinton, W. J. (2003). Prejudice and self-esteem: A transactional model. *European Review of Social Psychology*, 14, 77-104. doi:10.1080/10463280340000027
- Martínez, A. y Gómez, R. (2018). Género y elección de estudios universitarios: el caso de la Educación Infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 423-440
- Martínez, R. (2021). *El continuo de las (ciber) violencias sexuales en las mujeres: la educación sexual como prevención* (Tesis Doctoral, Universidad de Vigo). <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/2425>
- Mastari, L. N., Spruyt, B. y Siongers, J. (2019). Benevolent and hostile sexism in social spheres: The impact of parents, school and romance on Belgian adolescents' sexist attitudes. *Frontiers in Sociology*, 4(47). Advance online publication. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2019.00047>.
- Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En E. Barberá e I. Martínez Benlloch (Coords.), *Psicología y Género* (pp. 272-293). Pearson.
- Moya, M., Páez, D., Glick, P., Fernández, I. y Poeschl, G. (2002). Sexismo, Masculinidad-Feminidad y Factores Culturales. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 127-142.

- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G. 2681-P/Rev. 3), Santiago.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Overview, Paris.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2019). *Del acceso al empoderamiento: estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127>
- Pacheco Carpio, C. R., Cabrera Albert, J. S., Mazón Hernández, M., González López, I., y Bosque Cruz, M. (2014). Estereotipos de género sexistas. Un estudio en jóvenes universitarios cubanos de medicina. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 18(5), 863-877. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1561-31942014000500015&script=sci_arttext&tlng=en
- Pallí, C. y Martínez, L. M., (2011). Naturaleza y organización de las actitudes. En T. Ibáñez (coord.) *Introducción a la psicología social* (pp. 183-254). Editorial UOC.
- Pérez, L. y Navarro, M. (2021). Género y elección de carrera en Educación Infantil: análisis de las percepciones de estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 251-266.
- Prentice, D. A. y Carranza, E. (2002). What women and men should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be: The contents of prescriptive gender stereotypes. *Psychology of Women Quarterly*, 26, 269-281. <https://doi.org/10.1111/1471-6402.t01-1-00066>.
- Rebollo, A. y Buzón, O. (2021). La perspectiva de género en los planes de estudios universitarios en educación. En A. Arias-Rodríguez y A. Rebollo Catalán, *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (pp.55-82). Dykinson.
- Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19(3), 522-528. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8563>
- Rocha, T. y Díaz, R. (2011) Desarrollo de una escala para la evaluación multifactorial de la identidad de género en población mexicana. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 26(2), 191-206.
- Rudman, L. A. y Glick, P. (2001). Prescriptive gender stereotypes and backlash toward agentic women. *Journal of Social Issues*, 57, 743-762. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00239>.
- Ruiz-Cantero, M. T. (2021). *Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Medicina. Universidad de Alicante. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/118791/1/Guias-docencia-universitaria-perspectiva-genero-Medicina.pdf>

- Sáez-Rosenkranz, I., Barriga-Ubed, E. y Bellatti, I. (2019). La coeducación como perspectiva formativa para la enseñanza de la historia en la ESO. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(2), 17-30. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370201>
- Sakalli-Ugurlu, N. y Beydogan, B. (2002). Turkish college students' attitudes toward women managers: The effects of patriarchy, sexism, and gender differences. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 136(6), 647-656. <https://doi.org/10.1080/00223980209604825>
- Sánchez, M. y Rodríguez, J. (2019). Elección de carrera y género: el caso de la Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 95-109.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge University Press.
- Wood, W. y Eagly, A. H. (2009). Gender identity. En M. R. Leary y R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 109-125). *The Guilford Press*.
- Yamawaki, N., Darby, R. y Queiroz, A. (2007). The Moderating Role of Ambivalent Sexism: The Influence of Power Status on Perception of Rape Victim and Rapist. *The Journal of Social Psychology*, 147(1), 41-56. <https://doi.org/10.3200/SOCP.147.1.41-56>