

Discriminaciones de género autopercibidas por alumnado universitario de Educación. Escuchando sus voces.

Self-perceived gender discrimination by university Education students. Listening to student voices

Discriminações de género autopercionadas por alunos universitários de Educação. Ouvindo as suas vozes.

聆听他们的心声：教育系大学生对性别歧视的自我感知

Larruzea-Urkixo, Nerea¹ , Díaz-Iso, Ariane² , Velasco, Erlantz² , Cardeñoso, Olga¹ 

¹Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España.

²Universidad de Deusto, España.

Resumen

La discriminación de género se reconoce como un problema para las sociedades de todo el mundo; tiene lugar en los ámbitos tanto público como privado, y presenta manifestaciones de carácter visible y también oculto que contribuyen a perpetuar las desigualdades entre hombres y mujeres (UNESCO, 2017). Este trabajo tiene como objetivo principal detectar y analizar las situaciones y los autodiálogos asociados a las discriminaciones de género autopercibida en la vida cotidiana por 141 estudiantes (102 mujeres y 39 hombres) que estudian el Grado en Educación Primaria. El estudio incluye el análisis de diferentes variables independientes como el género, el curso y el rendimiento académico de cara a conocer su influencia en la representación social de la desigualdad. Las técnicas empleadas fueron la identificación personalizada de situaciones y emociones relacionadas con la vivencia de la discriminación de género, junto con el listado de pensamientos asociados directamente con ellas. El análisis lexical de los datos se ha llevado a cabo mediante el software IRaMuTeQ. Los resultados obtenidos muestran cuatro temáticas identificadas por el alumnado que responden a desigualdades de género en los ámbitos público y privado. Por una parte, en lo relacionado con la esfera privada, se refleja la percepción subjetiva de actividades o tareas atribuidas a las mujeres. Por otra parte, en el ámbito público, el alumnado identificó la percepción de una peor conducción por parte de las mujeres; las agresiones verbales; y miradas a mujeres en la calle y actitudes discriminatorias en el contexto de ocio nocturno. Estas temáticas fueron identificadas por hombres y mujeres, si bien la percepción sobre ellas era distinta. Los hallazgos de este trabajo ponen de manifiesto la premura de incidir en la formación del futuro profesorado en materia de igualdad de género en aras de construir un mundo más justo y equitativo.

Palabras clave: discriminación de género, estereotipos, autodiálogo, Educación Superior

Abstract

Gender discrimination is recognised as a problem for societies around the world. It occurs in both public and private spheres, and manifests itself in visible and hidden ways, contributing to the perpetuation of inequalities between men and women (UNESCO, 2017). The main objective of the present study is to identify and analyse the situations and self-talk associated with self-perceived gender discrimination in everyday life. 141 Primary Education degree students (102 women and 39 men) took part in the study. The influence of different independent variables such as gender, the year in which the degree was undertaken and academic performance were examined in order to determine their influence on social representations of discrimination. The techniques used were the self-identification of situations and emotions, together with the thought listing technique. The lexical analysis of data was carried out using IRaMuTeQ software. Outcomes revealed four types of gender discrimination in both public and private spheres. On the one hand, in the private sphere, subjective perceptions of activities or tasks deemed appropriate for women were reported. On the other hand, in the public sphere, students reported perceiving women to be worse drivers, verbal aggressions and threatening looks towards women in the street, and discriminatory attitudes in the nightlife setting. These topics were identified by participants, regardless of gender, although specific perceptions differed. Findings of the present research highlight the need to influence gender equality training for future teachers in order to build a fairer and more equitable world

Keywords: Gender discrimination, stereotypes, self-talk, Higher Education.

Received/Recibido

May 30, 2022

Approved /Aprobado

Nov 14, 2022

Published/Publicado

Dec 22, 2022

Resumo

A discriminação de género é reconhecida como um problema para as sociedades de todo o mundo; ocorre nas esferas tanto pública como privada, e apresenta manifestações de carácter visível e também oculto que contribuem para a perpetuação das desigualdades entre homens e mulheres (UNESCO, 2017). O principal objetivo deste trabalho é detetar e analisar as situações e os autodiálogos associados à discriminação de género autopercebida na vida quotidiana por 141 estudantes (102 mulheres e 39 homens) que estudam para obterem uma licenciatura no Ensino Primário. O estudo inclui a análise de diferentes variáveis independentes tais como o género, o curso e o desempenho académico, a fim de conhecer a sua influência na representação social da desigualdade. As técnicas utilizadas foram a identificação personalizada de situações e emoções relacionadas com a vivência da discriminação de género, juntamente com a listagem de pensamentos diretamente associados a elas. A análise lexical dos dados foi realizada utilizando o software IraMuTeQ. Os resultados obtidos mostram quatro temas identificados pelos alunos que respondem a desigualdades de género nas esferas pública e privada. Por um lado, no que diz respeito à esfera privada, reflete-se a percepção subjetiva de atividades ou tarefas atribuídas às mulheres. Por outro lado, na esfera pública, os alunos identificaram a percepção de pior condução por parte das mulheres; as agressões verbais; e olhares para mulheres na rua e atitudes discriminatórias no contexto da vida noturna. Estas questões foram identificadas por homens e mulheres, embora a sua percepção sobre elas seja diferente. As conclusões deste estudo sublinham a urgência de incidir na formação dos futuros professores em matéria de igualdade de género, a fim de construir um mundo mais justo e equitativo.

Palavras-chave: discriminação de género, estereótipos, autodiálogo, Ensino Superior

摘要

性别歧视是世界公认的社会问题，它既存在于公共领域也存在于私人领域。因为它的显性和隐形特征，男女间的各种不平等才得以一直持续（联合国教科文组织，2017年）。样本由小学教育本科的141名学生（其中102名女性，39名男性）组成。该研究对样本学生日常生活中在性别歧视自我感知方面的情况和自我对话进行分析和查验。该研究包含了对不同独立变量的分析，如性别、年级、学业表现，以此了解它们对社会不平等表现的影响。研究使用个人识别技术，借助与该情况直接相关的想法表单，对与性别歧视经历相关的情况和情绪进行个人识别。我们使用 IraMuTeQ 软件对数据进行词法分析。分析结果展示出了学生在公共和私人领域回应性别歧视的四大主题。其中一方面是关于在私人领域对归属于女性任务和活动的主观想法。另一方面是在公共领域，分析指出人们认为女性的驾驶技术更差，存在语言暴力，在夜生活中有对女性的歧视态度和过多的目光打量。虽然男性和女性对这些主题的想法不尽相同，但是在对两者的分析中都有一定的体现。该研究发现指出对未来教师在性别平等方面的培训十分必要，因为只有这样才能建立一个更加公平平等的世界。

关键词: 性别歧视、刻板印象、自我对话、高等教育

Introducción

La igualdad de género constituye, además de un derecho humano fundamental, uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible. Bajo esta enunciación, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante, UNESCO) vertebró el quinto objetivo de la Agenda 2030 sobre Desarrollo Sostenible, dedicado a la igualdad de género y al empoderamiento de la mujer (UNESCO, 2017).

La violencia contra las mujeres y las niñas supone, todavía hoy, una de las vulneraciones de los derechos humanos más extendidas y

persistentes. Este tipo de discriminación en materia 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. Las mujeres y las niñas representan la mitad de la población mundial y también, por tanto, la mitad de su potencial (UNESCO, 2017).

No obstante, si bien se han desarrollado varios avances en las últimas décadas en materia de igualdad de género, existen multitud de manifestaciones distintas de discriminación que, en realidad, responden a la misma idea y estructura, pero adoptan formas

y medios variados. Algunas de ellas son percibidas de manera más visible, mientras que otras están más invisibilizadas o pueden resultar más sutiles a la hora de ser percibidas (Ballarín, 2017; Medina et al., 2015).

Discriminación de género: desde el espacio privado hasta el ámbito público

Algunas expresiones de dicha discriminación tienen lugar en el ámbito público, mientras otras ocurren en la esfera privada (Frías, 2014; UNESCO, 2017). Específicamente, en el ámbito privado, uno de los elementos discriminatorios fundamentales ha estado históricamente vinculado a la organización de las actividades cotidianas del cuidado (Del Castillo & Corral, 2011; UNESCO, 2021). Las actividades de cuidado y las tareas de cocina, limpieza y cuidado de la ropa se han relacionado con el género femenino. En cambio, otras tareas como el bricolaje o el trabajo exterior se han definido como masculinas. Esta situación, aunque es más flexible hoy en día, incita a las mujeres a implicarse más en el ámbito doméstico y posiciona a los hombres en el trabajo productivo (Hagqvist et al., 2017).

En cuanto al ámbito público, el entretenimiento y la socialización en el tiempo de ocio en bares y discotecas ocupa un lugar relevante hoy en día en lo referido a la discriminación de género. Tal y como apunta Burgos et al., (2018), en estos ambientes se ha normalizado un modelo de socialización de la sexualidad de una manera desigual que sustenta la discriminación hacia las mujeres. Dicha discriminación tiene lugar en distintos escenarios, que van desde las campañas publicitarias o estrategias de marketing (Ordóñez Laclé, 2021), hasta los requisitos de acceso a los locales de ocio que implican descuentos por cuestión de género (Burgos et al., 2018). En ocasiones, estos contextos ponen a las mujeres en situaciones de ambivalencia dado que, lo que puede ser considerado como algo beneficioso *a priori*, como, por ejemplo, recibir un descuento en las consumiciones,

puede resultar, a su vez, en una estrategia más del mercado del ocio nocturno. De hecho, en el último estudio llevado a cabo por el Observatorio Noctambul@s¹ financiado por el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (Burgos et al., 2018), casi la totalidad de mujeres participantes expresan haber sufrido algún tipo de violencia por parte de hombres. Curiosamente, esta cifra va disminuyendo en función del nivel de rechazo social o desnormalización de las violencias. Es decir, las violencias más normalizadas y sutiles, como los comentarios incómodos, son recibidas en mayor medida y con mayor frecuencia que las violencias más visibles y condenadas socialmente, como tocamientos no consentidos o forcejeos. Al parecer, ciertos tipos de discriminación pueden resultar incluso inadvertidos para el entorno debido a haberlos naturalizado socialmente.

En esa línea que se focaliza en el cuerpo de la mujer de una manera desproporcionada en comparación al resto de sus facetas, otra de las realidades discriminatorias más visible en el espacio público, se relaciona con el acoso callejero. Este se encuentra relacionado con la situación anterior, en cuanto a que es un ejercicio de poder y control que también implica una agresión hacia las mujeres. Estas formas de violencia contra la mujer invaden la privacidad de las mismas y generan inseguridad para su integridad en numerosos momentos de su cotidianidad (Vera-Gray, 2016).

Finalmente, la percepción social en torno a la habilidad de conducir es otro de los aspectos del ámbito público que sigue perpetuando los estereotipos de género. Simon & Corbett (2007) hallaron las diferencias de género atribuidas en la conducción como una expresión de los roles de género, considerando el rol femenino pasivo, no competitivo y no arriesgado, mientras que el masculino se percibe como arriesgado, competitivo, agresivo e inconformista. No obstante, el contenido de este estereotipo de las mujeres al

¹ Observatorio sobre la relación entre el consumo de drogas y las violencias sexuales en contextos de ocio nocturno

volante aún no se ha explorado en profundidad, ni entre la población adulta, ni entre la adolescente, aunque en algunas investigaciones se ha mostrado que el estereotipo es adoptado por los conductores hombres (Derks et al., 2011), y que puede tener efectos en el comportamiento al volante. A modo de ejemplo, un estudio demostró que la creencia del estereotipo de que las mujeres son malas conductoras, conduce a un deterioro de las prestaciones al volante en las mujeres que conducen en un simulador (Yeung & Von Hippel, 2008).

Socialización de género, subjetividad y autodiálogo

Siguiendo la concepción de Vygotsky (1973), la socialización posee un papel fundamental en el funcionamiento de las personas. En ese sentido, el género constituye una de las variables sociales más importantes, puesto que se interiorizan, asimilan e incorporan los significados socialmente atribuidos a su marca biológica que afecta a las percepciones, sentimientos, actitudes y conductas apropiadas de cada género en todos los ámbitos de la sociedad (Del Castillo & Corral, 2011). Consecuentemente, se puede afirmar que las posibilidades de desarrollo mental y emocional de las personas están mediatizadas por el entorno cultural en el que viven (Cardeñoso, 2011).

Pero, ¿cómo podemos detectar y percibir esa subjetividad, ese desarrollo emocional y mental? Uno de los fenómenos más significativos para captarlo y reconocerlo es el autodiálogo (Vygotsky, 1973) y podría ser definido como la conversación interior que cada persona mantiene consigo misma, en su mente, en las situaciones de la vida cotidiana. Esta conversación interna es mediadora y reguladora de las emociones y acciones de la propia persona (Calvete et al., 2005; Morin et al., 2018). Por ejemplo, cuando nos dirigimos al trabajo, podemos decirnos "¡hoy será un buen día!" o "¡ojalá hoy pase rápido y llegue el fin de semana!" (Larruzea-Urkixo et al., 2020, 2021).

Como consecuencia de este proceso de aculturación y exceptuando investigaciones recientes como la de Stoyanova et al., (2017), en la mayoría de los estudios 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 & Cardeñoso, 2002). Más específicamente, las mujeres tienden a reflejar más pensamientos negativos relacionados y anclados en su necesidad de aceptación de otras personas y su tendencia al autosacrificio (Cardeñoso, 2006). Los hombres, por su parte, se inclinan hacia la vivencia interior de pensamientos relacionados con la ira y la violencia (Cardeñoso, 2006; Cardeñoso & Calvete, 2004), y al mismo tiempo más pensamientos de minimización de situaciones problemáticas.

Discriminación de género: su impacto en la educación

Atendiendo al origen social de la discriminación de género, varias investigaciones evidencian el impacto del sistema escolar en la socialización de género de los y las estudiantes (Larruzea-Urkixo et al., 2021; Popa & Bucur, 2014). En la escuela se enraízan los estereotipos de género; es el lugar donde los géneros aprenden a comportarse adecuadamente y a pensar de una forma determinada que se ve reflejada en el autodiálogo personal, siguiendo mensajes como las palabras y los tonos de voz, gestos, las formas de acercamiento a las personas o expectativas, entre otros factores (Flores-Hernández et al., 2016).

Por ello, se han puesto en marcha iniciativas centradas en la promoción de la igualdad en el contexto educativo, entre las que cabe destacar el cuarto objetivo de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2017). Esta meta resalta la importancia de la formación docente dado que constituye un modelo de aprendizaje para su alumnado por los roles claves que desempeña

para la transmisión de valores, expectativas, actitudes, conocimientos y, en último término, para el desarrollo del potencial y las habilidades humanas (UNESCO, 2017, 2021).

En lo que respecta a la conciencia y compromiso del profesorado tanto en formación inicial como en activo, estudios previos muestran que la mayor parte se muestra a favor de la igualdad de género (Alvariñas Villaverde & Novoa Pérez, 2016; Mosteiro García & Porto Castro, 2017), si bien las prácticas de discriminación siguen persistiendo en los distintos contextos educativos (Flores-Hernández et al., 2016). Algunos trabajos desarrollados con futuro profesorado también han revelado que este posee dificultades para definir lo que es la discriminación (Popa & Bucur, 2014). En esta línea, estudios más actuales muestran que el alumnado universitario llega a negar la existencia de desigualdades (Verge et al., 2018) o presenta una visión poco realista de la situación (Miralles-Cardona et al., 2020). En lo referido a la realidad escolar, otro estudio apunta a que el sexismo en este contexto se trata de un problema del que no son conscientes ni el profesorado ni el alumnado. Por ello, resulta complicado que estén dispuestos a cambiar algo que, prácticamente, no es vivido ni percibido como un problema (Nava & López, 2010). Esa baja conciencia posee implicaciones serias para la práctica profesional, dado que, sin la concienciación necesaria, difícilmente estarán en condiciones de pensar críticamente, o reconocer acciones discriminatorias y desarrollar la competencia necesaria para educar en igualdad a las generaciones futuras (Miralles-Cardona et al., 2020).

No obstante, aunque en menor medida, también se ha hallado que el alumnado universitario reconoce que la discriminación de género ocurre más hacia las mujeres, expresando su rechazo hacia los estereotipos de género tradicionales y se observó que la conciencia en torno al tema aumenta a medida que avanzan en los cursos (Popa & Bucur, 2014). Otros trabajos también han hallado que tanto hombres como mujeres autopercebían

bajos niveles de discriminación de género, siendo ligeramente más baja en el caso de los hombres (Alvariñas Villaverde & Novoa Pérez, 2016).

Por consiguiente, el objetivo principal de este trabajo se centra en analizar las situaciones de discriminación de género fruto de la percepción propia del futuro profesorado que acontecen en su vida cotidiana. Este se concreta en los siguientes objetivos específicos: 1) detectar los autodiálogos y las emociones autopercebidas que se asocian a las situaciones de discriminación de género; y, 2) explorar diferencias en función del género, del nivel de rendimiento académico y del curso del grado.

Método

Participantes

En el estudio se analizaron un total de 136 situaciones, pensamientos y emociones identificadas por una muestra de conveniencia de 141 estudiantes (102 mujeres y 39 hombres) de primer, segundo, tercer y cuarto curso del Grado en Educación Primaria. La edad media de los participantes fue de 20.16 años (DT=2.22) en un rango de edad de 18 a 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. Este 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.

Procedimiento de recogida de datos

Inicialmente, se expuso la investigación al estudiantado del Grado en Educación Primaria acudiendo a su aula de manera presencial e invitándole a participar tras la finalización de la sesión de docencia; se solicitó que colaborase de forma voluntaria, anónima y sin incentivos que condicionasen su participación. Todo el alumnado mostró su acuerdo en participar y fue conducido al aula de ordenadores donde recibió una breve explicación sobre las variables del trabajo. Concretamente, se trataron aspectos como el autodiálogo y la discriminación de género. No se proporcionaron ejemplos concretos con el

fin de no condicionar las respuestas. También se explicó la forma de cumplimentar los instrumentos que se describen a continuación.

La recogida de la información tuvo una duración aproximada de 30 minutos. Esta investigación contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad.

Instrumentos de medida

Las técnicas empleadas para la obtención de la información fueron, por un lado, la técnica de identificación de situaciones y emociones y, por el otro, la técnica de listado de pensamientos (Cacioppo et al., 1997). Así, se planteó al alumnado la consigna presentada en la Tabla 1. Así, cada alumno y alumna debió rellenar, de forma individual, una tabla en blanco igual a la mostrada en la Tabla 1. En dicha tabla se muestran las respuestas de dos participantes en torno a la misma temática con el fin de ilustrar el procedimiento y comparar las respuestas.

Tabla 1. Información solicitada al alumnado y formato de los instrumentos de medida

Describe situaciones del ámbito social en las que hayas sentido que recibías un trato desigual por ser hombre o mujer. A continuación, describe todo lo que pasó por tu cabeza en ese momento y las emociones que sentiste.		
	<i>Alumna 1</i>	<i>Alumno 2</i>
Situación significativa autopercebida ▼	Cuando a los 16 años se iba a las discotecas y las chicas entrábamos gratis y los chicos no.	A la hora de entrar en una discoteca tengo que pagar y las mujeres no.
Listado de pensamientos ▼	Nos tratan como si fuéramos material de consumo. Nos venden a los chicos. Encima somos tan tontas que entramos.	¡Esto no es justo! ¿Por qué yo sí y ellas no? ¿Qué narices es esto?
Emociones asociadas ▼	Rabia	Indignación

Identificación de situaciones y emociones

En primer lugar, se llevó a cabo la identificación de situaciones que correspondía a relatos descriptivos en los que las personas participantes describieron acontecimientos y experiencias que ellos/ellas mismos/as considerasen importantes. Más concretamente, se decidió que el propio alumnado describiera las situaciones autopercebidas como más representativas en relación a la discriminación de género en su vida cotidiana dado que cuando el estímulo o la situación es relevante

para la persona, genera una mayor respuesta cognitiva y se pueden obtener más pensamientos (Cacioppo et al., 1997; Larruzea-Urkixo et al., 2020). Junto a la descripción de estas situaciones, también se solicitó que especificasen las emociones generadas por dichas situaciones (ver Figura 1).

Técnica de listado de pensamientos

La técnica de listado de pensamientos consiste en solicitar a una persona que haga un listado de todas las ideas y pensamientos que le vienen

a la mente en un momento concreto. Así, dichos autodiálogos proporcionan información sobre la manera en que esa persona ve el mundo, sus procesos de afrontamiento en respuesta a diferentes retos, circunstancias, junto a los motivos y las estructuras cognitivas a partir de los cuales se hace frente a la situación (Cacioppo et al., 1997; Larruzea-Urkixo et al., 2020).

Análisis de los datos

El análisis de contenido de las situaciones identificadas se hizo uso del software IRaMuTeQ. Se optó por el uso del mismo dado que muestra ser un procedimiento riguroso de análisis textual (Amaral-Rosa, 2019; Montero & Ortiz, 2021), tal y como evidencian varias investigaciones en el campo de la psicología educativa (Ormeño, 2016) y social (Díaz-Iso et al., 2019).

Para dar respuesta al primer objetivo, se generó una Clasificación Jerárquica Descendente (CDH), en aras de obtener un enfoque global del corpus (Reinert, 1990) que proporcionó clases de semejanza estadísticamente independientes. Estas clases representan el entorno del significado de palabras y se refieren a las representaciones sociales en torno al objeto de estudio. Además, son interpretables gracias a sus perfiles, que se caracterizan por las formas específicas correlacionadas entre sí. Asimismo, se desarrolló un Análisis Factorial de Correspondencia con el propósito de complementar y aportar precisión a lo obtenido con el algoritmo anterior. Este análisis se basa en cálculos de la nube de palabras que constituye un corpus y determina los factores sobre los cuales se distribuyen las clases de palabra estadísticamente independientes (formas). El concepto de pertenencia a una clase se basa en la distancia a un eje de inercia y sus representaciones gráficas son bidimensionales, dividiéndose en dos factores (Ormeño, 2016). Así, permite observar la correspondencia de las formas según su posición en los ejes.

El segundo objetivo fue abordado a través de dos algoritmos. Por un lado, la Clasificación

Jerárquica Descendente (CDH) también calcula la relación entre cada temática o mundo lexical y las variables independientes. Si existe una proporción de ECUs significativamente mayor perteneciente a una clase donde el nivel de una variable independiente es mayor que el resto de niveles combinados, se considera que la clase estará asociada a esa variable independiente (Klein & Licata, 2003). Por otro lado, se realizó un Análisis de Especificidades que consiste en la especificación de las variables independientes y la información obtenida.

Resultados

Primer objetivo: autopercepción de las situaciones, pensamientos y emociones

El CDH dividió el corpus completo en 229 ECUs. Los resultados del análisis (Figura 1) mostraron dos grupos principales de conglomerados, el primero más centrado en diferentes aspectos de la discriminación hacia la mujer (clases 1, 2 y 3) y el segundo más vinculado a una situación específica en la que los hombres se sentían discriminados (clase 4), a pesar de que varias mujeres también lo reconociesen como forma de discriminación hacia sí mismas.

En el primer conglomerado, la primera clase “Actividades atribuidas a cada género” (29,26% del corpus total), se vinculó, principalmente, a la percepción y valoración del tiempo de ocio diario. Las mujeres expresaban pena y enfado por el hecho de sentirse discriminadas por autopercebir que algunas tareas y actividades corresponden a cada género. Reflejó que las mujeres se sentían igual de capaces que los hombres para practicar “deporte” ($p = .0002$). Estas situaciones de discriminación son vistas como “injusticias” ($p = .0016$), tal y como ilustran las siguientes ECUs: “¿Por qué a los hombres les tiene que gustar el deporte y las mujeres lo hacemos por razones estéticas? ¿Es que ellos no pueden hacerlo sólo por razones estéticas y nosotras porque nos gusta? Qué injusticia” (mujer, tercer curso, rendimiento académico medio; $\chi^2 = 60.81$). Por su parte, aunque en

menor medida, los hombres también mostraron su desacuerdo antes esta asignación de estereotipos de género: “Cuando me dicen que por ser chico en el deporte tengo que andar más fuerte, no como las chicas. Ellas también pueden hacer eso y no se les pide” (hombre, primer curso, rendimiento académico sin especificar; $\chi^2= 43.83$). Asimismo, en esta clase también se halló que tenían que “hacer” ($p= .0001$) más “tareas” ($p= .006$) o más “cosas” ($p= .017$) en “casa” ($p= .03$): “El hecho de tener que recoger o hacer más cosas en casa. ¡Todos somos iguales! ¿Por qué lo tengo que hacer yo? ¡Qué rabia!” (mujer, cuarto curso, rendimiento académico alto; $\chi^2= 33.91$).

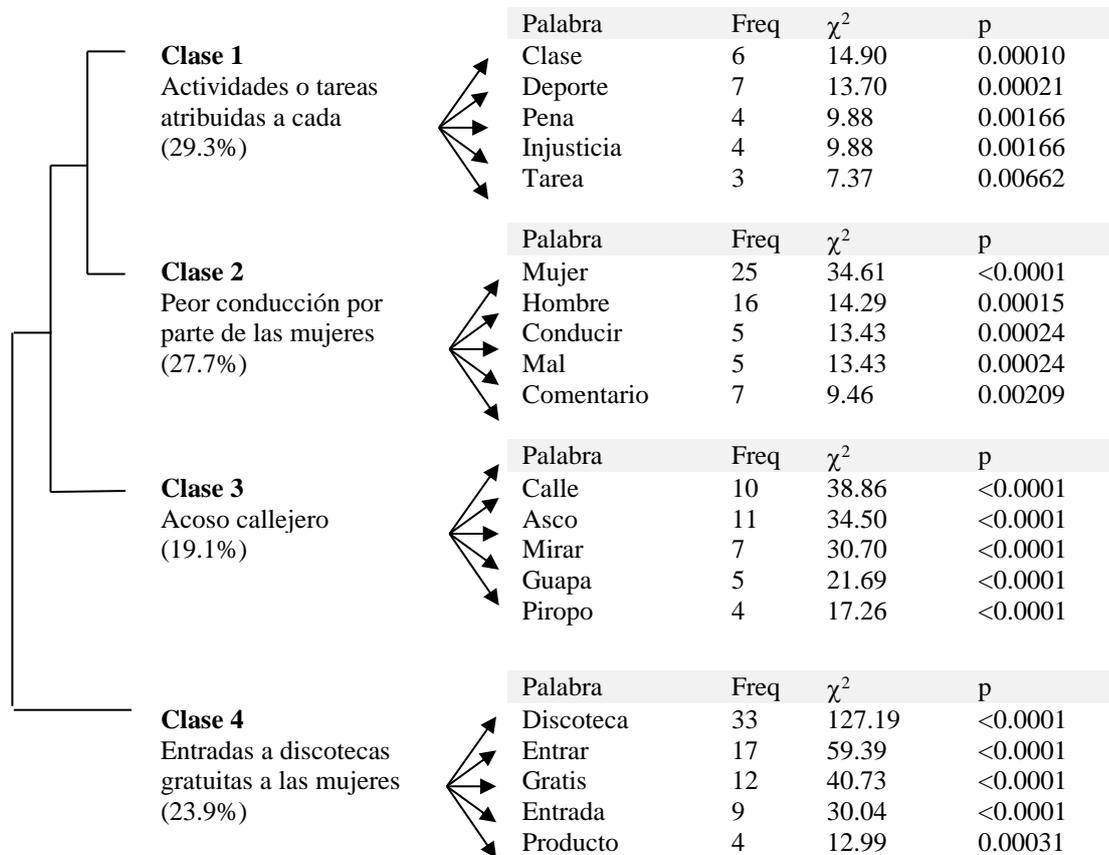
La segunda clase “peor conducción por parte de las mujeres” (27,66% del corpus total) estaba vinculada a situaciones discriminatorias debido a la creencia de la habilidad percibida sobre la peor conducción de las mujeres ($p= .0002$). Esta realidad fue identificada mayoritariamente por mujeres como discriminatoria, a pesar de que hubo hombres que también la reconocieron: “Cuando dicen que una mujer está conduciendo y que seguro que lo hace mal. ¡Qué cabrones! Seguro que conduzco mejor que algunos. ¡Qué rabia!” (mujer, segundo curso, rendimiento académico medio; $\chi^2= 84.15$); “Un día, en el coche tuvimos un susto en la carretera por culpa de otro coche. Un compañero dijo: ‘Mujer al volante, peligro constante’. Este chaval siempre tiene que decir tonterías” (hombre, cuarto curso, rendimiento académico medio; $\chi^2= 55.02$).

La tercera clase “agresiones verbales y miradas a mujeres en la calle” (19.1% del corpus total) estaba ligada a las agresiones verbales hacia las mujeres, denominadas coloquialmente “piropos” ($p= <.0001$), que tienen lugar en la calle ($p= <.0001$) y que generan impotencia ($p= .009$) y asco ($p= <.0001$) a las mismas. Las siguientes ECUs recogen algunas de estas situaciones: “Andar por la calle y al cruzarme con un hombre que me diga: ‘Date una vueltecita, guapa’ y cosas

así. ¿Qué? Pero, ¿de qué vas, tío? Puaj, qué asco” (mujer, tercer curso, rendimiento académico alto; $\chi^2= 103.32$); “Ir por la calle y recibir silbidos o piropos. Yo, tonta, no decir nada y seguir hacia delante. Le diría un par de cosas, pero como luego se vuelva en mi contra...” (mujer, cuarto curso, rendimiento académico medio; $\chi^2= 76.46$). Esta clase fue estadísticamente significativa en el caso de las mujeres ($p= .02$).

Finalmente, en el segundo grupo de conglomerados, se halla la cuarta clase “entradas gratuitas a discotecas a las mujeres” (23,9% del corpus total) y se relaciona con la entrada a las “discotecas” ($p= <.0001$) dado que es “gratis” ($p= <.0001$) o inferior para las mujeres. Los hombres muestran su indignación ($p= .012$) y se quejan de esta realidad: “En las discotecas cuando a las chicas les dejan pasar de gratis y a los chicos nos hacen pagar la entrada incluso siendo todos del mismo grupo. Luego hablan de machismo, ya le pediría explicaciones a más de uno...” (hombre, tercer curso, rendimiento académico alto; $\chi^2= 295.99$); “En la vida en general, me parece de vergüenza que a los chicos nos cobren por entrar en discotecas y a las chicas no. Y, encima haya chicas que se quejen de machismo y luego sean las primeras que entren” (hombre, segundo curso, rendimiento académico medio; $\chi^2= 254.67$). Por su parte, las estudiantes también identifican esta realidad como discriminatoria y se observan diferentes posturas ante la misma: “Nos tratan como si fuéramos material de consumo, nos venden a los chicos. Y, encima somos tan tontas que entramos” (mujer, segundo curso, rendimiento académico normal. $\chi^2= 260.46$); “Las chicas entran gratis en las discotecas sólo para que vayan los chicos. Es que, solo somos un producto para vender más. Parece que el ahorrarte dinero vale más que hacerte respetar” (mujer, tercer curso, rendimiento académico medio; $\chi^2= 267.66$). Esta clase fue estadísticamente significativa en el caso de los hombres ($p= .005$).

Figura 1. Dendograma de las clases resultantes de la Clasificación Jerárquica Descendente



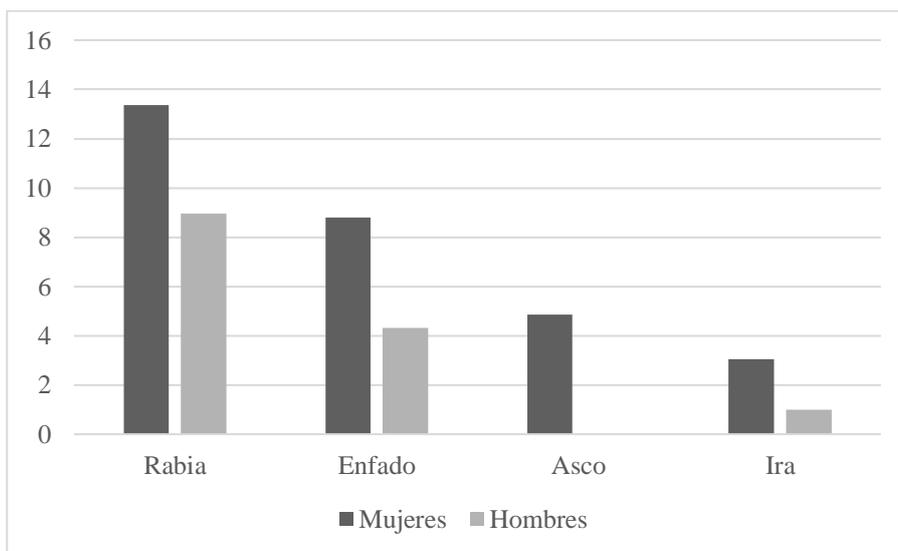
El Análisis Factorial de Correspondencia aportó información complementaria y específica a la obtenida mediante Análisis Jerárquico Descendente con el propósito de dar respuesta al primer objetivo del estudio.

Atendiendo al eje de abscisas, se observará que el primer factor, compuesto por el 39,94% de la masa total del corpus, dividió las clases obtenidas en función del género que era percibido como discriminado en cada situación. Por lo tanto, separó la clase 4 “Entradas a discotecas gratuitas para mujeres”, situada en las abscisas negativas y coincidente con la situación de discriminación hacia los hombres, de las clases 1, 2 y 3, es decir, “Actividades atribuidas a cada género”, “Peor conducción de las mujeres” y “Agresiones verbales y miradas en la calle”, respectivamente. Estas situaciones, ubicadas en las abscisas negativas, eran autopercibidas

como discriminatorias en el caso de las mujeres.

El segundo factor, que constituye el 26,97% de la masa total del corpus, se centró en la perceptibilidad de cada situación de discriminación, tal y como se extrae al examinar el eje de ordenadas. Las clases 1, 2 y 4, situadas en su mayoría en las ordenadas positivas, se muestran claramente separadas de la clase 3. Así, “las actividades atribuidas a cada género” (clase 1), “peor conducción de las mujeres (clase 2) y, aunque más tendente a la centralización, “entradas a discotecas gratuitas para mujeres” (clase 4) se vinculan a situaciones de discriminación implícita o de carácter más silencioso o subyacente. Por otra parte, “las agresiones verbales y miradas en la calle” (clase 3) constituyen una forma de agresión más explícita, visible y apreciable.

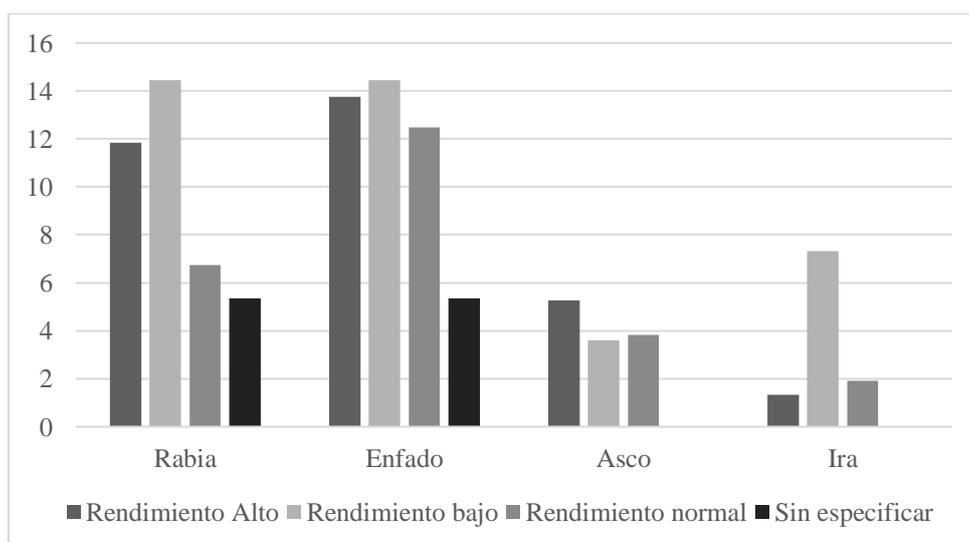
Figura 3. Análisis de Especificidades en función del género



En lo referido al rendimiento académico, la rabia ($f_{\text{rendimiento_alto}} = 11.84\%$; $f_{\text{rendimiento_medio}} = 6.73\%$; $f_{\text{rendimiento_bajo}} = 14.44\%$; $f_{\text{rendimiento_no_especificado}} = 5.35\%$), y el enfado ($f_{\text{rendimiento_alto}} = 13.76\%$; $f_{\text{rendimiento_medio}} = 12.49\%$; $f_{\text{rendimiento_bajo}} = 14.44\%$; $f_{\text{rendimiento_no_especificado}} = 5.35\%$) fueron las emociones identificadas en mayor medida, si bien el asco, ($f_{\text{rendimiento_alto}} = 5.26\%$; $f_{\text{rendimiento_medio}} = 3.84\%$; $f_{\text{rendimiento_bajo}} = 3.61\%$; $f_{\text{rendimiento_no_especificado}} = 0\%$) y la ira

($f_{\text{rendimiento_alto}} = 1.32\%$; $f_{\text{rendimiento_medio}} = 1.92\%$; $f_{\text{rendimiento_bajo}} = 7.22\%$; $f_{\text{rendimiento_no_especificado}} = 0\%$) fueron autopercebidas por el alumnado. Como se puede observar en el la Figura 4, no se observa una progresión gradual en función del rendimiento. Asimismo, también se muestra que el alumnado que ha identificado con mayor frecuencia tanto el enfado, la rabia y la ira es el que presenta un rendimiento académico más bajo.

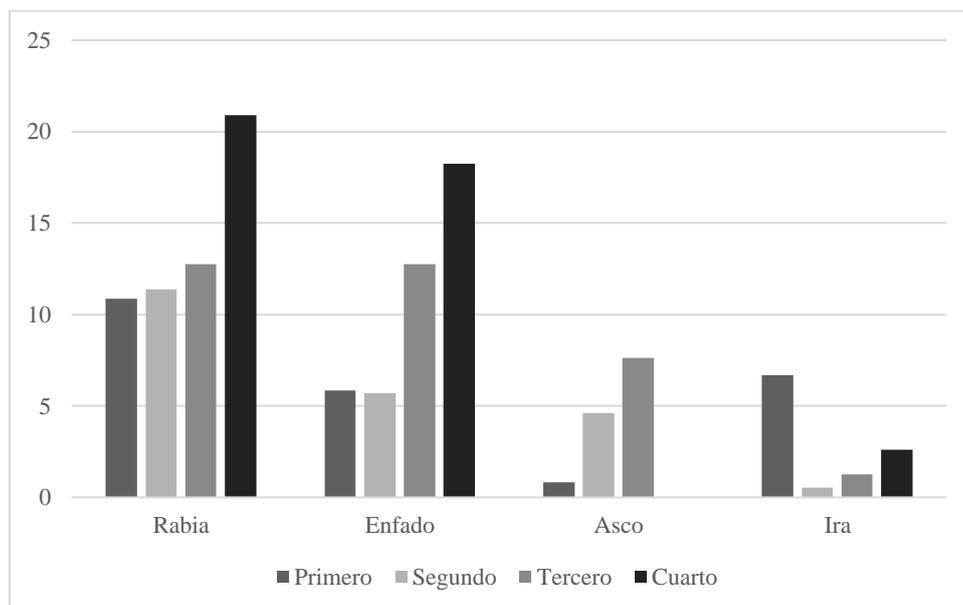
Figura 4. Análisis de Especificidades en función del rendimiento académico



Finalmente, las diferencias en función del curso son mostradas en la Figura 5 y se observa que la rabia ($f_{\text{primero}} = 10.87\%$; $f_{\text{segundo}} = 11.38\%$; $f_{\text{tercero}} = 12.74\%$; $f_{\text{cuarto}} = 20.89\%$) y el enfado ($f_{\text{primero}} = 5.85\%$; $f_{\text{segundo}} = 5.69\%$; $f_{\text{tercero}} = 12.74\%$; $f_{\text{cuarto}} = 18.26\%$) fueron autopercibidas en mayor medida. Además, en el caso de estas emociones se ha hallado que a medida que avanzan los cursos académicos,

también se identifican más estas emociones. Por su parte, el asco ($f_{\text{primero}} = 0.84\%$; $f_{\text{segundo}} = 4.60\%$; $f_{\text{tercero}} = 7.64\%$; $f_{\text{cuarto}} = 0\%$) y la ira ($f_{\text{primero}} = 6.69\%$; $f_{\text{segundo}} = 0.52\%$; $f_{\text{tercero}} = 1.27\%$; $f_{\text{cuarto}} = 2.61\%$), identificadas en menor medida, no siguen la tendencia de aumentar junto al paso de los cursos, aunque se observan algunas similitudes.

Figura 5. Análisis de Especificidades en función del curso académico



Discusión

Los resultados de esta investigación han proporcionado información concreta acerca de la autopercpción del futuro profesorado en materia de discriminación de género en su vida diaria. En concreto, se han hallado distintas percepciones de discriminación y diferentes perspectivas según el género ante diversas realidades cotidianas que evidencian la discriminación hacia las mujeres en distintos ámbitos de la sociedad a través de medios y formas variados.

Primer objetivo: autopercpción de las situaciones, pensamientos y emociones

El primer objetivo de este estudio atendió a la detección de las realidades discriminatorias en función del género, así como a la de los

pensamientos y emociones asociados a las mismas. Nuestro trabajo evidencia la discriminación hacia la mujer y el arraigamiento de los estereotipos de género. Así, la clase 1 “actividades atribuidas a cada género” atribuía tareas domésticas a las mujeres, y generaba controversia en el ámbito del deporte, tal y como se argumenta en otras investigaciones (Connell, 2020; Hagqvist et al., 2017; Larruzea-Urkixo et al., 2021).

Poniendo el foco en el ámbito público, la situación autopercibida con mayor peso como discriminatoria para los y las participantes era la vinculada con los espacios de ocio asociados a la noche. Así, la clase 4 “entradas gratuitas a discotecas a las mujeres” halló que tanto hombres como mujeres reconocían como medio de discriminación el hecho de acceder gratis a dichos locales de ocio nocturno, en

línea con lo mostrado previamente (Burgos et al., 2018). En el caso de las participantes, algunas expresaban su ira debido a la percepción de estar siendo utilizadas para sostener un modelo de socialización de la sexualidad desigual. Por su parte, otras estudiantes reconocían “beneficiarse” de esa estrategia de marketing porque representaba un beneficio, de algún modo.

Asimismo, la clase 3 “agresiones verbales y miradas a mujeres en la calle”, centrada en el acoso callejero hacia la mujer, se reconocía como una forma de violencia visibilizada y explícita reconocida por las participantes, tal y como se ha hallado en investigaciones previas, incluso en el ámbito académico universitario (Flores-Hernández et al., 2016; Medina et al., 2015). El hecho de que esta clase esté únicamente identificada por mujeres refuerza la idea de que estas formas de discriminación son ejercidas en alta proporción hacia las mujeres y vivenciadas intensamente por ellas mismas, pero no se identifican ni se reconocen por hombres, lo que nos conduce a la necesidad de plantear su desnaturalización y trabajar en procesos de auto-reconocimiento con los hombres, tal y como apunta el Observatorio Noctambul@s en su último informe (Burgos et al., 2018).

Finalmente, la clase 2 “peor conducción por parte de las mujeres”, mostraba la creencia social de que las mujeres eran peores al volante, coincidiendo con lo hallado en estudios previos (Berger, 1986; Simon & Corbett, 2007), a pesar de que se haya observado una mayor impulsividad, agresividad e incluso frecuencia de colisionar por parte de los conductores hombres. Además, es preciso resaltar que el hecho de creerse el estereotipo social de ser peores conductoras que los hombres, puede resultar en un empeoramiento real de sus habilidades en la conducción (Yeung & Von Hippel, 2008).

En lo referido a los autodiálogos y a las emociones, predominaron los relativos a la familia de emociones de la ira (Bisquerra, 2009) como la rabia, el asco y el enfado. Estos resultados se muestran en consonancia con lo

hallado en un reciente estudio que atendía al análisis de la discriminación de género en las aulas universitarias (Larruzea-Urkixo et al., 2021) dado que amplían la imagen de las emociones vivenciadas por las mujeres. En estudios anteriores las mujeres mostraban autodiálogos tendentes, fundamentalmente, a la depresión y a la ansiedad (Calvete et al., 2005; Calvete & Cardeñoso, 2002; Díaz-Iso et al., 2020; Ramos & Moral, 2014) y eran los hombres los que tenían pensamientos y emociones relacionados con la ira (Calvete & Cardeñoso, 2002). A través de los autodiálogos se perciben cambios en los pensamientos que, de manera importante, reflejan los cambios en las sociedades.

Segundo objetivo: análisis de variables independientes

El segundo objetivo puso el foco en explorar diferencias en función del género, del nivel de rendimiento académico y del curso del grado. Se ha hallado que, en los tres casos, el enfado y la rabia fueron las emociones más autopercebidas. Atendiendo a cada una de las variables independientes de forma específica, en lo que respecta al género, las mujeres identificaron las emociones asociadas a la familia de la ira en mayor medida que sus compañeros en todos los casos. Este hallazgo, no solo confirma, sino que refuerza lo obtenido a través de la Clasificación Jerárquica Descendente que mostró autodiálogos y emociones, asociados a la familia de emociones del enfado. Un estudio que atendió a explorar la autopercepción de la discriminación de género en el la universidad (Larruzea-Urkixo et al., 2021) halló que las mujeres también expresaban más emociones y pensamientos de rabia que sus compañeros. Este resultado completa, actualiza y amplía la imagen de la mujer como persona con pensamientos de ansiedad y depresión, fundamentalmente, en estudios que abordan las diferencias de género en el campo de la psicología clínica (Calvete et al., 2005).

En el caso del rendimiento académico no se observa una tendencia clara en todas las emociones que componen la familia de

emociones de la ira, si bien se ha hallado que el alumnado con rendimiento académico más bajo identifica esta emoción con más frecuencia que otros y otras estudiantes con mejores niveles de rendimiento.

Finalmente, el curso académico del alumnado tampoco seguía una dirección concreta. No obstante, se observó una tendencia ascendente con un notable incremento en cuarto curso en el caso de la rabia y el enfado, coincidiendo con un reciente estudio (Larruzea-Urkixo et al., 2021). En cualquier caso, la ausencia de diferencias en función del año del grado puede ser debido a que las personas participantes en el estudio se encuentran en un rango de edad reducido, como se ha mostrado en otros trabajos (Mosteiro García & Porto Castro, 2017).

Conclusión

Este trabajo ha contribuido al conocimiento de la interpretación de la discriminación de género en la sociedad actual atendiendo al componente cognitivo y emocional del futuro profesorado, así como a la consideración de variables independientes.

En general, se puede afirmar que este tipo de discriminación ha estado dirigida a las mujeres en todas las situaciones identificadas, tanto por los hombres como por las mujeres participantes. Cabe destacar que la mayor parte de las situaciones autopercebidas como relevantes tienen lugar en el ámbito público, siendo la “entrada gratuita a las discotecas” la más significativa. “El acoso callejero” ha sido únicamente reconocido como discriminatorio por las mujeres. Y, aunque en menor medida, la percepción de una “peor conducción de las mujeres” ha sido expresada tanto por los hombres como las mujeres. En el ámbito privado, se ha mostrado que se siguen autopercebando situaciones de discriminación atribuidas a los roles tradicionales como las bajas habilidades para el deporte de las mujeres o la asignación de tareas domésticas a ellas, si bien estas formas de discriminación presentan matices más sutiles instaurados en las dinámicas sociales que en las observadas en el

ámbito público. En lo referido a las variables independientes, es preciso resaltar el hecho de que la ira, el enfado, la rabia y el asco sean expresados en mayor medida por las estudiantes que por sus compañeros.

Todo lo expuesto anteriormente nos conduce a afirmar que la discriminación de género es percibida de manera generalizada en nuestras sociedades y que es mayoritariamente ejercida hacia las mujeres. A nivel global, los estudiantes identifican menos situaciones en las que se sienten discriminados y cuando lo hacen, se ciñen a hechos puntuales, mientras que las mujeres relatan situaciones reiteradas y frecuentes. Una explicación posible es que los hombres respondan mediante percepciones exageradas de discriminación de forma estratégica como medio para mejorar cómo se sienten.

Si bien este trabajo ha incluido elementos novedosos, también presenta limitaciones. Por un lado, la recogida de la información ha sido desarrollada en una única Facultad de Educación. El hecho de contar con participantes de distintos centros de formación del profesorado hubiera proporcionado una visión más amplia del fenómeno y hubiera posibilitado llevar a cabo comparaciones. Por otro lado, consideramos que el diseño metodológico podría haber sido enriquecido mediante el uso de otras técnicas cualitativas como los grupos focales de discusión o las entrevistas semiestructuradas. En esa línea, la adopción de un enfoque mixto con técnicas cuantitativas, también hubiera podido proporcionar una imagen más completa de la realidad relativa a la desigualdad de las mujeres en nuestras sociedades.

Por lo tanto, las líneas de futuro emanan de las limitaciones mencionadas. Así, se plantea replicar el estudio en otras Facultades de Educación, tanto a nivel nacional como internacional, con el propósito de detectar diferencias y similitudes en la realidad abordada. Además, sería interesante incluir otras técnicas de la obtención de la información en aras de profundizar en las vivencias de las personas participantes.

En cualquier caso, atendiendo a todo lo anterior, se puede afirmar que la discriminación hacia la mujer es una cuestión pendiente en nuestras sociedades. Por ello, para finalizar, se enfatiza la trascendencia del refuerzo de las iniciativas ya existentes y la elaboración de otras nuevas para la igualdad de género. Una igualdad de género en la que resulta clave que colaboren tanto hombres como mujeres y cuya implantación progresiva se vea reflejada en el autodiálogo de sus mentes.

Referencias

- Alvariñas Villaverde, M., & Novoa Pérez, A. (2016). Pensamientos relacionados con la actividad física y el género en adolescentes de Galicia. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(1), 23–35. <https://doi.org/10.17979/SPORTIS.2016.2.1.1439>
- Amaral-Rosa, M. P. (2019). Considerations on the use of IRAMUTEQ software for qualitative data analysis. *Revista Da Escola de Enfermagem Da USP*, 53. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2019CE0103468>
- Ballarín, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2, 7–31. <https://doi.org/10.17979/ARIEF.2017.2.1.1865>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis. <https://bit.ly/3tBSeAu>
- Burgos, A., Forada, M., Oriols, I., & Zabala, P. (2018). 5^o Informe anual. <https://bit.ly/3vbVfb5>
- Cacioppo, J. T., Von Hippel, W., & 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. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.65.6.928>
- Calvete, E., & Cardeñoso, O. (2002). Self-Talk in Adolescents: Dimensions, States of Mind, and Psychological Maladjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 26(4), 473–485. <https://doi.org/10.1023/A:1016227817041>
- Calvete, E., & Cardeñoso, O. (2005). Gender Differences in Cognitive Vulnerability to Depression and Behavior Problems in Adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 179–192. <https://doi.org/10.1007/S10802-005-1826-Y>
- Calvete, E., Estévez, A., Landín, C., Martínez, Y., Cardeñoso, O., Villardón, L., & 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. <https://doi.org/10.1017/S1138741600004960>
- Cardeñoso, O. (2006). *Adolescentes víctimas del maltrato: programa de intervención en autocontrol emocional*. Ediciones Mensajero.
- Cardeñoso, O. (2011). *La mujer frente al espejo de la sociedad, ¿sombra o creación?: una cuestión de derechos humanos*. ArCiBel.
- Cardeñoso, O., & Calvete, E. (2004). Desarrollo de un inventario de creencias irracionales para adolescentes. *Psicología Conductual Revista Internacional de Psicología Clínica de La Salud*, 12, 289–304. <https://bit.ly/3Jt7ZiH>
- Connell, R. (2020). *Gender: in world perspective*. Wiley (Fourth Edition).
- Del Castillo, Ó., & Corral, J. A. (2011). El profesorado frente a la discriminación de género: uso de la retroalimentación. *Cultura y Educación*, 23(4), 487–498. <https://doi.org/10.1174/113564011798392415>
- Derks, B., Scheepers, D., Van Laar, C., & Ellemers, N. (2011). The threat vs. challenge of car parking for women: How self- and group affirmation affect cardiovascular responses. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(1), 178–183. <https://doi.org/10.1016/J.JESP.2010.08.016>
- Díaz-Iso, A., Eizaguirre, A., & García-Olalla, A. (2019). Extracurricular activities in higher education and the promotion of reflective learning for sustainability. *Sustainability (Switzerland)*, 11(17). <https://doi.org/10.3390/su11174521>
- Díaz-Iso, A., Eizaguirre, A., & 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), 1–17. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124422>
- Flores-Hernández, A., Espejel-Rodríguez, A., & Martell-Ruiz, L. M. (2016). Discriminación de género en el aula universitaria y en sus

- contornos. *Revista Ra Ximhai*, 12 (1), 49–67. <https://bit.ly/3AmvNTG>
- Frías, S. M. (2014). Ámbitos y formas de violencia contra mujeres y niñas: Evidencias a partir de las encuestas. *Acta Sociológica*, 65, 11–36. [https://doi.org/10.1016/S0186-6028\(14\)70235-X](https://doi.org/10.1016/S0186-6028(14)70235-X)
- Hagqvist, E., Gådin, K. G., & Nordenmark, M. (2017). Work–Family Conflict and Well-Being Across Europe: The Role of Gender Context. *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*, 132(2), 785–797. <https://doi.org/10.1007/S11205-016-1301-X>
- Klein, O., & Licata, L. (2003). When group representations serve social change: The speeches of Patrice Lumumba during the Congolese decolonization. *British Journal of Social Psychology*, 42(4), 571–593. <https://doi.org/10.1348/014466603322595284>
- Larruzea-Urkixo, N., Cardeñoso, O., & Idoiaga, N. (2020). El alumnado del Grado de Educación ante las tareas universitarias: emoción y cognición. *Educación XXI*, 23(1), 197–220. <https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.23453>
- Larruzea-Urkixo, N., Cardeñoso, O., & 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. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V25I2.9119>
- Medina, V., Coronilla Contreras, U., & Bustos Farías, E. (2015). La discriminación dentro del salón de clases. *RIDE (Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo)*, 6(11), 855 - 867. <https://bit.ly/3Od4PDT>
- Miralles-Cardona, C.; Cardona-Moltó, M. C., & Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23899>
- Montero, R. M., & Ortiz, C. (2021). Ser docente: una mirada desde las representaciones sociales de estudiantes normalistas. In M. Á. Casillas, J. J. Dorantes, & C. Ortiz (Eds.), *Representaciones sociales, educación y análisis cualitativo con IRaMuTeQ* (pp. 114–128). Universidad Veracruzana. <https://bit.ly/3LUBYXs>
- Morin, A., Duhnynch, C., & Racy, F. (2018). Self-reported inner speech use in university students. *Applied Cognitive Psychology*, 32(3), 376–382. <https://doi.org/10.1002/ACP.3404>
- Mosteiro García, M. J., & Porto Castro, A. M. (2017). Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según sexo, edad y grado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 151–165. <https://doi.org/10.6018/RIE.35.1.257191>
- Nava, D. C., & López, M. G. (2010). Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez. *El Cotidiano*, 164, 47-52. <https://bit.ly/3X9SQuT>
- Ordóñez Laclé, C. (2021). Observar la publicidad con perspectiva de género: ocio, belleza y cultura de la violación. *Pensar La Publicidad. Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias*, 15(1), 115–134. <https://doi.org/10.5209/PEPU.70100>
- Ormeño, A. del P. (2016). *Uso de las tecnologías digitales en el aprendizaje formal, no formal e informal en estudiantes de la carrera de Odontología de la Universidad de los Andes, Santiago, Chile*. Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/3tEd6Y3>
- Popa, O.-R., & Bucur, N.-F. (2014). Gender Discrimination and Education Practitioners. Reality, Perception, Possible Solutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 459–463. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.03.290>
- Ramos, S., & Moral, J. (2014). Expresión de la ira, victimización y perpetración en mujeres y hombres. *Revista de Psicología y Ciencias Del Comportamiento de La U.A.C.J.S.: RPCC-UACJS*, 5, 29–45. <https://bit.ly/364iXha>
- Reinert, Max. (1990). Alceste une méthodologie d’analyse des données textuelles et une application: Aurelia De Gerard De Nerval. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26(1), 24–54. <https://doi.org/10.1177/075910639002600103>
- Simon, F., & Corbett, C. (2007). Road traffic offending, stress, age, and accident history among male and female drivers. *Ergonomics*, 39(5), 757–780. <https://doi.org/10.1080/00140139608964497>
- Stoyanova, S., Roumbou, S., Douvlos, C.,

- Hadzhieva, T., Strychnou, S.-V., Arnautovska, D., & 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. <https://bit.ly/3TLoHPH>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Education for Sustainable Development. The Global Education 2030 Agenda*. <https://bit.ly/3xnqliP>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education - UNESCO Biblioteca Digital*. 184. <https://bit.ly/3xgz86f>
- Vera-Gray, F. (2016). Men's stranger intrusions: Rethinking street harassment. *Women's Studies International Forum*, 58, 9–17. <https://doi.org/10.1016/J.WSIF.2016.04.001>
- Verge, T., Ferrer-Fons, M., & González, M.J. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101. <https://doi.org/10.1177/1350506816688237>
- Vygotsky, L. S. (1973). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade [Trabajo original publicado en 1934].
- Yeung, N. C. J., & Von Hippel, C. (2008). Stereotype threat increases the likelihood that female drivers in a simulator run over jaywalkers. *Accident Analysis & Prevention*, 40(2), 667–674. <https://doi.org/10.1016/J.AAP.2007.09.003>

Authors / Autores

Larruzea Urkixo, Nerea (larruzeaurkixo.nerea@gmail.com)  0000-0002-0559-2768

Doctora en Psicodidáctica por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Tras su labor como docente de Educación Primaria, actualmente, es técnica especialista en el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI) y profesora en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UPV/EHU. Sus líneas de investigación se centran en autodiálogo, regulación emocional y aprendizaje autorregulado en Educación Superior, así como la influencia del género en dichas variables.

Díaz-Iso, Ariane (ariane.diaz.iso@deusto.es)  0000-0003-0271-1394

Doctora en Educación por la Universidad de Deusto y Máster en estudios avanzados sobre el Lenguaje, la Comunicación y sus Patologías por la Universidad de Salamanca. Actualmente, es profesora del Departamento de Educación de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad de Deusto. Imparte docencia en el grado de Educación Primaria y en el doble grado de CAFyD y Educación Primaria. Además, es miembro de la Unidad de Innovación Docente de la misma universidad. Sus investigaciones se enmarcan en la innovación docente, el desarrollo de competencias, y las metodologías ligadas al humanismo y la sostenibilidad.

Velasco Luzuriaga, Erlantz (erlantz.velasco@deusto.es)  0000-0002-4554-9852

Doctor en Educación por la Universidad de Deusto, estudios que completó en colaboración con la Universidad de Buenos Aires (UBA) y con la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura. Actualmente, es profesor del Departamento de Educación de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad de Deusto. Imparte docencia en el grado de Educación Primaria y en el doble grado de CAFyD y Educación Primaria. Sus líneas de investigación se enfocan a los procesos de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales, así como de la escritura académica, géneros académicos y discurso especializado.

Cardenoso Ramírez, Olga (mariaolga.cardenoso@ehu.eus)  0000-0003-4418-0405

Profesora Agregada en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Perteneciente al doctorado de Psicodidáctica, lidera una línea de investigación denominada “Aprendizaje Autorregulado. Cognición, emoción y género”. Ha publicado numerosos artículos tanto nacionales como internacionales relacionados con el impacto que las cogniciones, el aprendizaje autorregulado y el género tienen en la conducta saludable y patológica de las personas en diferentes momentos del ciclo vital. Asimismo, ha publicado libros y capítulos de libro sobre maltrato adolescente, psicología literaria y el estudio de los arquetipos psicológicos en nuestras sociedades modernas.



Revista ELecciónica de **I**nvestigación y **E**Valuación **E**ducativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]



Esta obra tiene [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

This work is under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).