

Percepciones del alumnado y de los líderes estudiantiles sobre las inequidades de género en la universidad

Gladys Merma-Molina, M. Alejandra Ávalos Ramos y María Á. Martínez Ruiz*

Resumen

Esta investigación analiza dos tipos de desigualdades: la discriminación de género en la docencia universitaria y en el ejercicio del liderazgo estudiantil. El análisis de datos se realiza con el *software* AQUAD 7 y SPSS v.21. Los hallazgos muestran una disposición positiva hacia la igualdad, pero persisten situaciones de discriminación como los estereotipos sociales, lenguaje discriminatorio y favoritismos. Con relación al liderazgo, las mujeres desempeñan puestos de liderazgo, aunque no de forma igualitaria que los hombres. Las causas de la elección para ser líder en las mujeres son la confianza, saber desenvolverse y tener valores, y en los hombres prevalecen cualidades como mejorar la docencia, *servir de puente* entre los profesores y gestionar conflictos. Este estudio evidencia la necesidad de implementar acciones formativas con enfoque de igualdad de género.

Palabras clave

Desigualdad de género ¶ Educación universitaria ¶ Liderazgo Estudiantil ¶ Docencia Universitaria

Abstract

In this research, two types of inequalities are analyzed: gender discrimination in university teaching and the exercise of student leadership. The analysis of the data is done with the *software* AQUAD 7 and SPSS v.21. The findings show that there is a positive disposition towards equality, but situations of discrimination persist, such as social stereotypes, discriminatory language and favoritism. Regarding leadership, women hold leadership positions, although not in an equal manner with men. The causes of the choice to be a leader in women are trust, know how to develop and have values, and in men prevail qualities such as improving teaching, *serve as a bridge* between teachers, and manage conflicts. This study demonstrates the need to implement training actions with a gender equality approach.

Key words

Gender Inequality ¶ University Education ¶ Student leadership ¶ University Teaching

* Profesora del Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Alicante, España (gladys.merma@ua.es) ¶ Profesora del Área de Ciencias de la Actividad Física y Deportiva, Universidad de Alicante, España (sandra.avalos@ua.es) ¶ Profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar y Directora del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Universidad de Alicante, España (ma.martinez@ua.es)

Introducción

DIFERENTES INVESTIGACIONES realizadas tanto a nivel internacional como en el contexto español revelan la persistencia de desequilibrios y desigualdades relacionados con el género en el ámbito universitario (Edwards, Desai, Gidycz & Vanwynsberghe, 2009; Gross, Winslett, Roberts & Ghom, 2006; López & Pérez, 2014). Si bien en España existe un marco legal favorable que ha permitido la reversión de una ventaja femenina con relación a la presencia masculina en la universidad, cuestión que ha sido analizada por científicos y académicos sociales (Buchmann, DiPrete & McDaniel, 2008; Goldin, Katz & Kuziemko, 2006), las mujeres aún se enfrentan a una serie de barreras relacionadas con el género para lograr el éxito en carreras dominadas por los hombres como las ingenierías, que son catalogadas por la sociedad como carreras masculinas y competitivas (Stonyer, 2002; Merma, Ávalos & Martínez, 2017). En estos ámbitos, las mujeres suelen ser vistas como *hombres de honor* o como *mujeres imperfectas* por intentar participar en campos tradicionalmente dominados por los hombres y si ellas son eficientes en tales profesiones, muchas veces son juzgadas como poco femeninas (Evetts, 2014), pero si demuestran cualidades supuestamente femeninas de cuidado y sensibilidad es probable que se las catalogue como profesionales ineficientes. Eccles (2007) explica la escasa presencia de mujeres en áreas masculinizadas debido a factores como la deficiente o inadecuada orientación profesional antes de entrar en la universidad, una socialización diferenciada de hombres y mujeres, la falta de apoyo de familiares, amigos y profesionales y las barreras culturales y ocupacionales. Esto podría ocasionar que en las expectativas académicas y laborales aún persistan estereotipos acerca de los roles profesionales en función del género, que determina la elección de la carrera de una forma sesgada y discriminatoria (Montané & Carvalho, 2012).

Lo anterior nos lleva a intuir que en ocasiones las desigualdades están solapadas por el mayor acceso de las mujeres a la educación; sin embargo, perduran otras situaciones de discriminación sutiles, y por tanto, más difíciles de identificar que están relacionadas, por ejemplo, con el uso de un lenguaje discriminatorio, en el trato desigual a los alumnos frente a las alumnas o viceversa (Anguita & Torrego, 2009; Simón, 2008), y en los procesos de relación estereotipados dominados por la sobrevaloración de la cultura masculina tradicional (Anguita, 2011; Ayala & Mateo, 2005; Díaz de Greñu & Anguita, 2017; Rodríguez & García, 2009), que favorece la competitividad de los estudiantes y la pasividad de las alumnas. Parece que

aún no hemos superado del todo el periodo de la degradación del trabajo de la mujer y de la segregación laboral (Blättel-Mink & Kuhlmann, 2003; Carrasquer, Sánchez, López & Recio, 2016).

En suma, muchas creencias sociales vigentes sobre el género configuran un modelo de organización social impregnado de tradiciones, costumbres y relaciones que influyen en las percepciones, actitudes y expectativas tanto de los hombres como de las mujeres que legitiman la dominación de lo masculino sobre lo femenino (Sala & De la Mata, 2009). Si bien los datos muestran un cierto progreso y una reducción en la brecha de género en el ámbito universitario, también indican que a pesar de estos avances la infrarrepresentación de las mujeres continúa siendo un tema que requiere acciones y medidas (Unidad de Mujeres y Ciencia, 2013).

Otra variable que ha sido escasamente analizada en la educación universitaria es el liderazgo estudiantil y el género (Ely, Ibarra & Kolb, 2011). Desde Goleman, Boyatzis & Mckee (2004) se ha empezado a hablar del liderazgo femenino, un estilo estereotípico caracterizado por dinamizar, planificar y dirigir la institución educativa con una inteligencia emocional que conjuga la racionalidad con el lado más humano que integran la organización, destacando las relaciones interpersonales, la búsqueda de un clima adecuado y de toma de decisiones conjunta. Últimamente, el interés de la comunidad académica y científica se ha centrado en destacar la persistencia de la situación de discriminación de la mujer en el mundo universitario que ocasiona la segregación vertical —techo de cristal—, limitando su acceso a puestos de liderazgo de mayor responsabilidad y mejor remunerados, y la segregación horizontal, que restringe el acceso de la mujer a aquellas profesiones asociadas con las tareas típicamente femeninas como la asistencia sanitaria, los servicios sociales y la educación (García, 2010; Iglesias, 2016; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014a; 2014b; 2015).

Cáceres, Sachicola e Hinojo (2015) analizan el liderazgo en el ámbito educativo desde la perspectiva de género, las barreras externas e internas que dificultan el progreso de su carrera profesional, el cuestionamiento de la existencia de un posible liderazgo femenino por su escasa representatividad en los cargos de poder y su vinculación con un estilo transformacional. Los autores concluyen que se ha comenzado a hablar de un posible liderazgo femenino, una forma de dinamizar, planificar y dirigir caracterizada por la inteligencia emocional o liderazgo resiliente, que conjuga perfectamente la racionalidad con el lado más humano de los miembros que integran la organización; este tipo de liderazgo se centra en un mayor énfasis en las

relaciones interpersonales, en la búsqueda de un clima adecuado y de toma de decisiones conjunta.

También El Homrani, Conde & Ávalos (2016) analizan en estudiantes líderes de la Universidad de Granada (España), entre otras variables, si la condición de género puede ser un factor condicionante para ser elegido. Las puntuaciones más bajas se obtienen en referencia al género y el aspecto físico como características no influyentes para ser elegido líder estudiantil. Sin embargo, en el estudio, los resultados cuantitativos no contrastan con los cualitativos, ya que el estudiantado señala estar de acuerdo en que existen factores internos y externos que influyen en el género. Una muestra de ello, según las propias voces de los estudiantes entrevistados, es que los órganos de representación estudiantil están dirigidos por hombres y lleva así toda la vida, y la segunda al mando es una mujer.

Pese a estos precedentes, los escasos programas de liderazgo estudiantil que se promueven en algunas universidades no reconocen la posibilidad de que el género sea una identidad sensible de escudriñar, por lo que no se aborda en los cursos de formación (Shollen, 2015). La hipótesis de Rusch (2004) que sostenía que el discurso sobre género y raza es a menudo limitado o tratado como un tema tabú en los programas de liderazgo sigue vigente; esto es corroborado por Crosby (2012) que señala que, en la actualidad, incluso si el profesorado está dispuesto a abordar el género, el alumnado puede resistirse a ello. En este contexto, el profesor(a) juega un rol preponderante especialmente para el cambio de la cultura universitaria con respecto a la igualdad.

En el ámbito universitario, son escasas las acciones que se efectúan para promover la participación del alumnado y del profesorado en puestos de gestión y de representación, y el funcionamiento de la universidad desde una perspectiva de género ha recibido un exiguo tratamiento en la docencia (Cáceres *et al.*, 2012). Cáceres (2007) realizó una investigación con estudiantes de la Universidad de Granada donde concluye que es muy frecuente la asunción de estereotipos de género en la cultura organizativa universitaria y que siguen existiendo diferencias de género incluso en las nuevas generaciones por influencia de la cultura universitaria. Por ello, es preciso repensar la propia cultura organizacional, fortaleciendo la institución no sólo desde el enriquecimiento que aporta la diversidad de ideas, valores, costumbres, hábitos, etc., sino desde un giro en la docencia basada en una reestructuración de roles, que implicaría: 1) promover la igualdad real y educar para la igualdad; 2) enseñar al alumnado a defenderla como un derecho y a garantizarla como un deber; 3) formar al estudiantado en el

aprendizaje y en el ejercicio de una igualdad responsable (De la Calle, 2005); 4) fomentar un proceso de aculturación masculino por parte de la mujer y femenino por parte del hombre (Cáceres, Sachicola & Hinojo, 2015) y 5) promover y garantizar la participación de hombres y mujeres en puestos de organización y representación estudiantil.

Con base en los antecedentes expuestos, este estudio tiene los siguientes objetivos: 1) Analizar las percepciones del alumnado sobre las actitudes del profesorado universitario ante la igualdad y 2) Conocer las motivaciones del estudiantado para participar en puestos de liderazgo e identificar las dificultades en el ejercicio de su cargo en función del género.

Método

Muestra

El estudio se focaliza en una realidad educativa concreta y se emplea una muestra de conveniencia (Peterson, 2001). Se hace extensiva una invitación de participación al alumnado del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Alicante (España) matriculados en el curso académico 2015-2016. De las 350 personas invitadas, accedieron a participar un total de 270 participantes (255 mujeres y 15 hombres), cuyas edades oscilan entre los 20 y 25 años. Asimismo, se invitó a 47 estudiantes, miembros del Consejo de Estudiantes y de las seis Delegaciones de Estudiantes de la Universidad de Alicante de los que participaron voluntariamente 41 estudiantes. En este último caso, la edad de los encuestados y de las encuestadas fue de 18 a 20 años (57.89%), 21 a 22 años (36.84%) y más de 23 años (5.26%).

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos: 1) el cuestionario *Igualdad de género en la docencia* validado en una investigación anterior (Merma, Ávalos & Martínez, 2017), que se empleó con el fin de indagar las percepciones del alumnado con relación a las actitudes de los profesores universitarios ante la igualdad de género.

El segundo instrumento es el cuestionario de *Evaluación de la representación estudiantil en la universidad desde un enfoque de género* (Cáceres, Lorenzo & Sola, 2009), que fue adaptado en función de la finalidad de este estudio. Se aplicó sólo al estudiantado que tenía algún cargo de representación en la universidad; está constituido por seis apartados:

1. Información general del participante para recabar información sobre la carrera que estudia, el curso académico, la edad, el sexo, y los cargos desempeñados.
2. Causas para la elección.
3. Expectativas del estudiantado en sus puestos de liderazgo.
4. Práctica del liderazgo.
5. Valoración sobre el ejercicio del liderazgo.
6. Dificultades y/o limitaciones encontradas en el desempeño del cargo.

Adicionalmente se plantearon preguntas abiertas para complementar la información del cuestionario; en este estudio se exponen los resultados de los apartados 1, 2 y 6. Los participantes indicaron sus respuestas en una escala de cuatro puntos tipo Likert donde 1 significa totalmente en desacuerdo, 2 poco de acuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo. No obstante, en el análisis de los resultados se tuvo que añadir una categoría más con la opción de “No contesta” por haberse encontrado ítems no respondidos tanto por hombres como por mujeres.

Procedimiento

En el caso del alumnado del Grado de Magisterio, se establece el primer contacto directo para explicarles los motivos de la investigación, y en el caso de los y las líderes estudiantiles, se realiza un primer contacto telefónico y luego personal con el presidente y con la secretaria del Consejo de Estudiantes, a quienes se les comenta la importancia y los objetivos de la investigación. Posteriormente, se establece una comunicación, en unos casos, por correo electrónico con los delegados de las distintas facultades y mayoritariamente de forma personal para explicarles las motivaciones y finalidad del estudio.

Después de haber logrado el compromiso de participación del estudiantado universitario y de las(os) líderes estudiantiles, se les envía el cuestionario Igualdad de género en la docencia a través del campus virtual de la Universidad (<https://cvnet.cpd.ua.es/uacloud/home/>) y se pide al alumnado que lo cumplimente de forma anónima; mientras que a los y las líderes estudiantiles se les hace llegar, por el Consejo de Estudiantes, el *Cuestionario de evaluación de la representación estudiantil en la universidad desde un enfoque de género*.

Posteriormente, la información recogida se analiza con el *software* informático cualitativo AQUAD 7 (Huber & Gürtler, 2013). En primer lugar, se

efectúa una revisión inductiva (Maykut & Morehouse, 1994) del contenido de las narrativas para establecer las primeras conexiones entre las cuestiones de investigación y las temáticas emergentes de este estudio. Luego se crean los códigos inferenciales, categorizándose y validándose siguiendo un proceso de triangulación en el que intervienen tres profesoras universitarias especialistas en género y educación. Por último, se diseña un mapa de códigos definitivo del que emergen las temáticas fundamentales de este estudio:

- Actitudes del profesorado universitario ante la igualdad.
- Causas de la elección del alumnado en puestos de liderazgo y género.
- Dificultades y problemáticas que tienen los líderes en el ejercicio de sus cargos.

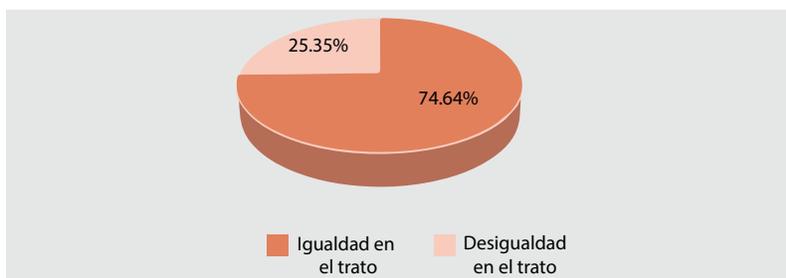
Finalmente, el tratamiento de los datos cuantitativos se realiza con el paquete estadístico SPSS.v.21.0. Para el análisis general de las variables del estudio se han empleado los estadísticos descriptivos básicos, especialmente el porcentaje de casos individuales y comparados en función del sexo.

Resultados

Temática 1. Actitudes del profesorado universitario ante la igualdad

El alumnado, mayoritariamente, percibe que sus docentes manifiestan comportamientos de trato igualitario (74.64%). No obstante, hay un grupo considerable de estudiantes que afirma lo contrario (25.35%) (Gráfico 1).

Gráfico 1. Comportamiento del profesorado universitario hacia el alumnado



Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 1. Causas de discriminación del profesorado universitario hacia el alumnado		
	FA*	% FA
Favoritismos hacia las alumnas	4	6.67%
Favoritismos hacia los alumnos	14	23.33%
Lenguaje discriminatorio	14	23.33%
Estereotipos sociales	28	46.67%
TOTAL	60	100.00%

* FA: Frecuencia Absoluta.

Fuente: Elaboración propia.

En el Cuadro 1 se presentan los diferentes motivos por los que el alumnado percibe que son tratados de forma distinta a sus compañeros o compañeras. Los y las estudiantes detectan, en la docencia universitaria, la presencia de estereotipos sociales (46.67%).

Por otro lado, emergen las manifestaciones referidas al favoritismo que perciben los y las estudiantes en el trato del profesorado hacia los alumnos (23.33%), en menor medida hacia las alumnas (6.67%) y a la utilización de un lenguaje discriminatorio por los y las docentes (23.33%). Las narrativas que representan cada situación se muestran en el Cuadro 2.

Temática 2: Causas de la elección del alumnado en puestos de liderazgo y género

Los resultados más significativos de esta temática muestran que los hombres consideran que han sido elegidos porque poseen habilidades para el cargo (57.89%), porque pueden contribuir a mejorar las condiciones de enseñanza-aprendizaje (E-A) en la universidad (57.88%), porque pueden servir de puente o conexión con los profesores (47.36%) y porque tiene la capacidad de evitar conflictos con el profesorado (47.36%) (Cuadro 3).

Mientras que las mujeres consideran que han sido elegidas porque hay ausencia de candidatos (47.36%), por tener valores personales (47.36%), porque saben desenvolverse (36.83%) y porque gozan de la confianza de sus compañeros y compañeras (36.83%) (Cuadro 4).

Por otro lado, tanto los hombres como las mujeres coinciden en señalar que no están de acuerdo en que hayan sido elegidos por la intervención del profesorado o de cargos directivos (52.62% y 31.57%, respectivamente)

Cuadro 2. Narrativas: igualdad de trato, desigualdad y causas de la desigualdad	
Códigos	Narrativas
Igualdad en el trato	En mis estudios universitarios nunca he visto un trato distinto por ser hombre o mujer. No he tenido ningún profesor que haga estas diferencias; al día de hoy puedo decir que en la universidad hay bastante igualdad en cuanto al trato al alumnado (Alu043).
Desigualdad en el trato	<p>ESTEREOTIPOS SOCIALES: En alguna ocasión se ha hecho algún comentario que podría considerarse ofensivo tanto para los hombres como para las mujeres. Una vez un profesor dijo "los hombres son los que agreden físicamente, mientras que las mujeres hacen más daño porque su agresión es psicológica; cuchichean entre ellas y te pueden llevar por donde ellas quieran mediante la psicología" (Alu206).</p> <p>FAVORITISMOS HACIA LOS ALUMNOS: Los profesores se están adaptando cada vez más y de forma progresiva a la realidad actual para favorecer la igualdad de oportunidades en los alumnos(as). Sin embargo, es posible que en ocasiones se tenga más en cuenta la opinión personal sobre algún tema de un alumno que de una alumna, así como cierto favoritismo (Alu020).</p> <p>LENGUAJE DISCRIMINATORIO: Sí, he experimentado un lenguaje discriminatorio de algún profesor; me sentí fatal, aunque creo que él realmente no se daba cuenta de lo que decía (Alu201).</p> <p>FAVORITISMOS HACIA LAS ALUMNAS: Si nos detenemos a analizar, pienso que sí hay favoritismos hacia las alumnas; un caso claro es que cuando los profesores hablan con las chicas son más amables y tienen más cuidado; en cambio, cuando hablan con los chicos son más directos (Alu232).</p>

Fuente: Elaboración de las autoras.

Cuadro 3. Razones por las que crees que has sido elegido(a) (según hombres)				
Razones*	1	2	3	4
Poseer habilidades de liderazgo	5.26%	0.00%	21.05%	36.84%
Ausencia de otros candidatos(as)	10.52%	21.05%	15.78%	15.78%
Tener valores personales	0.00%	21.05%	21.05%	21.05%
Buen aspecto físico	23.31%	26.31%	10.52%	0.00%
Experiencia	10.52%	21.05%	21.05%	10.52%
Por sugerencia de algún profesor(a)	36.84%	21.05%	0.00%	5,26%
Por organización del profesorado o cargos directivos	42.10%	10.52%	10.52%	0.00%
Por tener conocimientos y buenas calificaciones	0.00%	21.05%	31.57%	10.52%
Por saber desenvolverse	0.00%	5.26%	31.57%	26.31%
Por la confianza entre mis compañeros(as)	5.26%	15.78%	26.31%	15.78%
Servir de conexión entre el profesorado y otros grupos	5.26%	10.52%	42.10%	5.26%
Capacidad de evitar conflictos con el profesorado	5.26%	10.52%	47.36%	0.00%
Mejorar las condiciones de E-A	0.00%	5.26%	47.36%	10.52%
Personalidad fuerte asociada al hombre o a la mujer	21.05%	15.78%	15.78%	10.52%

* 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Poco de acuerdo, 3. De acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo.

Fuente: Elaboración propia.

o por su buen aspecto físico (49.62% y 31.56%, respectivamente). Finalmente, los hombres discrepan en que hayan sido elegidos por sugerencia de algún profesor o profesora (57.89%), mientras que las mujeres no están de acuerdo en haber sido elegidas por su capacidad de evitar conflictos con el profesorado (31.56%) (Cuadro 5).

Temática 3: Dificultades y problemáticas que tienen los líderes en el desempeño de sus cargos, según género

En esta temática emergen siete códigos. Tal como se indica en el apartado de Instrumentos, se tuvo que añadir una escala adicional (5: No contesta), debido a que se encontraron ítems no respondidos por hombres y por mujeres.

Razones*	1	2	3	4
Poseer habilidades de liderazgo	0.00%	21.05%	10.52%	5.26%
Ausencia de otros candidatos(as)	0.00%	0.00%	26.31%	21.05%
Tener valores personales	0.00%	0.00%	26.31%	21.05%
Buen aspecto físico	15.78%	15.78%	5.26%	0.00%
Experiencia	5.26%	15.78%	15.78%	0.00%
Por sugerencia de algún profesor(a)	15.78%	5.26%	10.52%	0.00%
Por organización del profesorado o cargos directivos	26.31%	5.26%	5.26%	0.00%
Por tener conocimientos y buenas calificaciones	0.00%	10.52%	26.31%	0.00%
Por saber desenvolverse	0.00%	0.00%	31.57%	5.26%
Por la confianza entre mis compañeros(as)	0.00%	10.52%	15.78%	21.05%
Servir de conexión entre el profesorado y otros grupos	10.52%	0.00%	26.31%	0.00%
Capacidad de evitar conflictos con el profesorado	15.78%	15.78%	5.26%	0.00%
Mejorar las condiciones de E-A	5.26%	10.52%	10.52%	10.52%
Personalidad fuerte asociada al hombre o a la mujer	10.52%	15.78%	5.26%	5.26%

* 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Poco de acuerdo, 3. De acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo.

Fuente: Elaboración de las autoras.

En los resultados destaca que la mayor dificultad, tanto de los hombres como de las mujeres, están relacionados con sus propias inseguridades y señalan especialmente que tienen miedo a que se noten sus defectos personales en los ejercicios de sus roles de liderazgo (21.05% y 31.57%, respectivamente) (Cuadro 6 y Cuadro 7).

En segundo lugar, tanto los hombres como las mujeres señalan que el cargo que desempeñan les quita tiempo (21.04% y 15.78%, respectivamente) y en tercer lugar afirman que tienen obstáculos individuales internos que les limitan su desempeño en estos puestos, tales como la personalidad, el miedo al fracaso, el miedo a asumir responsabilidades, a no estar suficientemente formado o a no estar a la altura de las circunstancias (15.78% y 10.52%, respectivamente) (Cuadro 8 Comparativa de las dificultades según el género).

Cuadro 5. Comparativa de las razones según el género*				
	Totalmente en desacuerdo (1), Poco de acuerdo (2)		De acuerdo (3), Totalmente de acuerdo (4)	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Poseer habilidades de liderazgo	5.26%	21.05%	57.89%	15.78%
Ausencia de otros candidatos(as)	31.57%	0.00%	31.56%	31.56%
Tener valores personales	21.05%	0.00%	42.10%	47.36%
Buen aspecto físico	49.62%	31.56%	10.52%	5.26%
Experiencia	31.57%	21.04%	31.57%	15.78%
Por sugerencia de algún profesor(a)	57.89%	21.04%	5.26%	10.52%
Por organización del profesorado o cargos directivos	52.62%	31.57%	10.52%	5.26%
Por tener conocimientos y buenas calificaciones	21.05%	10.52%	42.09%	26.31%
Por saber desenvolverse	5.26%	0.00%	57.88%	36.83%
Por la confianza entre mis compañeros(as)	21.04%	10.52%	42.09%	36.83%
Servir de conexión entre el profesorado y otros grupos	15.78%	10.52%	47.36%	26.31%
Capacidad de evitar conflictos con el profesorado	15.78%	31.56%	47.36%	5.26%
Mejorar las condiciones de E-A	5.26%	15.78%	57.88%	21.04%
Personalidad fuerte asociada al hombre o a la mujer	36.83%	26.30%	26.30%	10.52%

* 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Poco de acuerdo, 3. De acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo.

Fuente: Elaboración propia.

Tanto los hombres como las mujeres no están de acuerdo en que haya puestos eminentemente atribuidos por razón de género (52.63% y 26.30%, respectivamente), en que desempeñan cargos que otros no quieren (52.62% y 31.56%, respectivamente); tampoco están de acuerdo en que haya obstáculos por razones de género (52.63% y 26.30%, respectivamente); no obstante, debemos señalar que existen diferencias significativas cuantitativas en las respuestas, ya que los hombres casi duplican porcentualmente las respuestas de las mujeres. Finalmente, es necesario destacar que los hombres presentan un porcentaje ligeramente superior en no responder a algunos de los cuestionamientos planteados.

Cuadro 6. Dificultades encontradas en el cargo (según mujeres)*

Según mujeres	1	2	3	4	5
Por razón de género	15.78%	10.52%	5.26%	0.00%	5.26%
Las acciones de otros no son tan efectivas como las mías	10.52%	10.52%	5.26%	5.26%	5.26%
Obstáculos individuales internos	10.52%	10.52%	5.26%	5.26%	5.26%
Ocupo cargos que otros no quieren	15.78%	15.78%	0.00%	0.00%	5.26%
Profesiones atribuidas por género	21.05%	5.26%	5.26%	0.00%	5.26%
El cargo me quita tiempo	10.52%	5.26%	15.78%	0.00%	5.26%
Me preocupa que noten mis defectos	10.52%	0.00%	21.05%	0.00%	5.26%

* 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Poco de acuerdo, 3. De acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo, 5. No contesta.

Fuente: Elaboración de las autoras.

Cuadro 7. Dificultades encontradas en el cargo (según hombres)*

Según hombres	1	2	3	4	5
Por razón de género	52.63%	0.00%	0.00%	0.00%	10.52%
Las acciones de otros no son tan efectivas como las mías	21.05%	21.05%	0.00%	5.26%	15.78%
Obstáculos individuales internos	31.57%	5.26%	10.52%	5.26%	10.52%
Ocupo cargos que otros no quieren	42.10%	10.52%	0.00%	0.00%	10.52%
Profesiones atribuidas por género	52.63%	0.00%	0.00%	0.00%	10.52%
El cargo me quita tiempo	15.78%	15.78%	10.52%	10.52%	10.52%
Me preocupa que noten mis defectos	10.52%	10.52%	31.57%	0.00%	10.52%

* 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Poco de acuerdo, 3. De acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo, 5. No contesta.

Fuente: Elaboración de las autoras.

Discusión y conclusiones

Los objetivos de estudio fueron analizar las percepciones del alumnado sobre las actitudes del profesorado universitario ante la igualdad, y conocer sus motivaciones y dificultades para participar en puestos de liderazgo.

Iniciada la investigación de la igualdad de oportunidades en la educación universitaria en la década de los noventa, y en pleno siglo XXI, todavía

Cuadro 8. Comparativa de las dificultades según el género*						
Dificultades	Totalmente en desacuerdo (1), Poco de acuerdo (2)		De acuerdo (3), Totalmente de acuerdo (4)		No contesta (5)	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Por razón de género	52.63%	26.30%	0%	5.26%	10.52%	5.26%
Las acciones de otros no son tan efectivas como las mías	42.10%	21.04%	5.26%	10.52%	15.78%	5.26%
Obstáculos individuales internos	36.83%	21.04%	15.78%	10.52%	10.52%	5.26%
Ocupo cargos que otros no quieren	52.62%	31.56%	0%	0%	10.52%	5.26%
Profesiones atribuidas por género	52.63%	26.31%	0%	5.26%	10.52%	5.26%
El cargo me quita tiempo	31.56%	15.78%	21.04%	15.78%	10.52%	5.26%
Me preocupa que noten mis defectos	21.04%	10.52%	31.57%	21.05%	10.52%	5.26%

* 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Poco de acuerdo, 3. De acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo, 5. No contesta

Fuente: Elaboración propia.

no se ha logrado avanzar significativamente en la equidad de género, ya que persisten problemas de épocas anteriores, tales como la feminización y masculinización de determinadas disciplinas en la Educación Superior (Eccles, 2007). Además, existen otros elementos en torno a la igualdad de género en el ámbito universitario que han sido poco investigados y que constituyen la finalidad de este estudio.

Actitudes del profesorado ante la igualdad

Según los resultados de esta investigación, el profesorado universitario, en general, tiene una actitud favorable hacia la equidad de género que se evidencia en el trato igualitario hacia el alumnado (74.64%), aunque también existe una presencia considerable (25.35%) de discriminación en las relaciones

cotidianas en clase que llama la atención. Los estereotipos sociales (46.66%) vinculados con la estigmatización de la carrera de Magisterio Infantil como una profesión para mujeres y no para hombres siguen vigentes, incluso en el aula y, además, existe un favoritismo o preferencia del profesorado hacia los estudiantes (23.33%), tal como señala un participante:

Creo que siguen existiendo algunos prejuicios que a veces se reflejan en las preferencias de los profesores por los chicos. Aunque se suele generalizar y asociar la profesión de maestro o maestra de infantil a las mujeres, hay un mejor trato a los chicos (Alu008).

Asimismo, persiste el uso del lenguaje discriminatorio por el profesorado (23.33%) debido a que probablemente no hay plena consciencia de la importancia de la puesta en práctica de un lenguaje no sexista en la comunicación universitaria académica cotidiana, tal como demostraron Jiménez *et al.* (2011) en un estudio realizado en España, y Parks & Robertson (2005), en una investigación efectuada en el contexto norteamericano. Un estudiante señala al respecto:

Hoy en día estamos más sensibilizados con este tema, pero todavía existen en la sociedad; incluso algunos de nuestros profesores utilizan un lenguaje sexista sin darse cuenta (Alu025).

Coincidimos con Colás & Jiménez (2006) en que estos comportamientos también se pueden deber al propio proceso de socialización del profesorado, quien evidentemente no es consciente de hasta qué punto las formas en las que ha internalizado la cultura de género y sus propias creencias con respecto al género puedan influir en su práctica docente.

Liderazgo estudiantil y género

Los hallazgos muestran que las mujeres están asumiendo posiciones de liderazgo, pero no de forma igualitaria que los hombres, ni cuantitativa ni cualitativamente. Porcentualmente, la presencia de los hombres en estos cargos casi duplica a la de las mujeres (63.15% y 36.84%, respectivamente), siendo los puestos de mayor responsabilidad desempeñados por hombres. Esto implica que siguen existiendo desequilibrios significativos entre hombres y mujeres en el liderazgo y la gestión directiva en la Educación Superior, como se había demostrado en otros estudios (Cáceres, Sachicola & Hinojo,

2015; Flecha, 2014; Shepherd, 2017), y que los estereotipos que asocian el liderazgo universitario con la masculinidad aún no se han disuelto del todo (Joy, 2008). Las mujeres siguen estando subrepresentadas en las funciones de liderazgo estudiantil e incluso son elegidas porque hay ausencia de candidatos, tal como señala un 47.36% de las mujeres participantes en este estudio.

La verdad es que no pensé tener ningún cargo; todo ocurrió de manera inesperada. Un compañero me comentó si quería participar; al principio dudé mucho, pero vi que no había ningún candidato y eso me animó. Pensé que podía tener opciones de ser elegida (lídm22).

Como todas las mujeres que nos movemos dentro de la política, creo que aún tenemos problemas para el liderazgo. Esto se debe básicamente a que la política universitaria es un espacio en el que se da un reparto de papeles y nuestro papel sigue siendo menos visible, orientado a tareas de repartir trabajo y no de tomar decisiones, donde se nos ve mucho menos seguras, menos firmes, que nuestros compañeros. Mi respuesta a ello es animar a mis compañeras y a mí misma a tomar el espacio público, y ese deseo de tomar las riendas fue lo que me llevó, entre otras cosas, a querer tener una responsabilidad tan grande como es la de querer dirigir la Delegación de Estudiantes (lídm30).

Con relación a las causas de la elección, estas difieren según el género, lo que coincide con el estudio de Bosak & Sczesny (2011) donde se muestra que hay una distinción en los estilos de liderazgo asociados con el género. Mientras que en las mujeres destacan la confianza de sus compañeros, el saber desenvolverse y el tener valores personales, carisma, consideración individualizada, que son rasgos tradicionalmente más fuertemente atribuidos a las mujeres en la línea de un liderazgo transformacional (Schuh *et al.*, 2014), en los hombres aún prevalecen cualidades como mejorar la enseñanza-aprendizaje, servir de puente entre los profesores y otros grupos, y tener capacidad de gestionar conflictos, en la perspectiva de un estilo de liderazgo transaccional (Bass & Avolio, 1994; Eagly, 1987; Eagly & Johannesen-Schmidt, 2001). Las siguientes narrativas reflejan ambos estilos de liderazgo:

Creo que mi forma de liderazgo se basa en buscar soluciones eficaces a los problemas y necesidades de mis compañeros; apporto mi trabajo y mi experiencia. Tengo ganas de cambiar aquello que no funciona como deseamos los estudiantes. Intento entender a los profesores y que ellos nos entiendan a nosotros (lídh16).

Mi experiencia en la política universitaria tiene que ver con mis valores personales, con mi capacidad de relacionarme con los demás y con la confianza de mis compañeros. Pongo en común con todas y con todos cualquier asunto que considero importante, ya que pienso que las decisiones que tomamos deben sostenerse por un debate previo en el que podamos exponer nuestros puntos de vista. También creo que la ayuda mutua es importante para que no haya una sobrecarga de trabajo (lídm3).

La Educación Superior es el contexto ideal para avanzar en la equidad y para incrementar la calidad de la educación y la democracia (Merma, Ávalos & Martínez, 2015). Teniendo en cuenta este principio, la Universidad de Alicante busca establecer una línea estratégica de intervención con el objetivo de reducir las brechas que persisten entre hombres y mujeres en la universidad. Con tal fin, se aprobó el II Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres en 2013. El programa contiene siete ejes de intervención: visibilización y sensibilización; docencia; investigación; acceso y promoción profesional del profesorado y del personal de administración y servicios; representación, trabajar y estudiar en la universidad, y formación.

En el eje 7. Formación, se plantea “facilitar la capacitación específica al personal docente e investigador para la inclusión del enfoque de género en la docencia y en la investigación” (Universidad de Alicante, 2013: 51). Asimismo, en el apartado de Acciones de la Universidad de Alicante y deporte —eje 3— se incluye una acción vinculada con el liderazgo: “diseñar un programa dirigido a detectar y desarrollar el liderazgo de las mujeres en el deporte” (Universidad de Alicante, 2013: 64). No obstante, estas medidas son escasas y sesgadas ya que no consideran la formación del liderazgo en la perspectiva de género de todo el alumnado, competencia que en la actualidad es fundamental en el perfil de cualquier profesional. Concordamos con Anguita & Torrego (2009) y Bas, Pérez & Vargas (2013) en que ni el profesorado universitario ni el alumnado ha recibido una formación suficiente y adecuada en materia de género.

Al día de hoy, siendo la igualdad de género uno de los fines del sistema educativo y un principio de calidad del mismo (Anguita, 2011; Ventura, 2008), su escasa y poco pertinente inclusión en los planes de estudio universitarios no parecen favorecer la formación universitaria en y desde la equidad de género.

Partiendo de la consideración del género como una construcción socio-cultural e histórica que tiene lugar en un momento, espacio y en una

cultura determinada, y que las competencias personales y profesionales en igualdad se adquieren y se aprenden (Rebollo, 2013; Simón, 2010), es fundamental destacar la importancia de la formación de los profesionales en general y de los futuros maestros y maestras en particular. El profesorado, en sus prácticas docentes, puede cambiar o mantener el pensamiento y la cultura de la niñez y de la juventud, y será quien promueva espacios de diálogo para construir nuevas prácticas y conocimientos para hacer efectiva una real equidad entre hombres y mujeres (García *et al.*, 2011; García, Sala, Rodríguez & Sabuco, 2013).

Referencias

- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 14, núm. 1, pp. 43-51.
- Anguita, R. & Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 23, núm. 64, 17-26.
- Ayala, A. I. & Mateo, P. L. (2005) (Coord.). *Educación en relación, estereotipos y conflictos de género*. Zaragoza: Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón.
- Bas, E.; Pérez, V. & Vargas, M. (2013). Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social*, en *Revista Interuniversitaria*, núm. 23, pp. 95-119.
- Bass, B. & Avolio, B. (1994). Shatter the glass ceiling: women may make better managers, en *Human Resource Management*, Vol. 33, núm. 4, pp. 549-560.
- Blättel-Mink, B. & Kuhlmann, E. (2003). Health professions, gender and society: introduction and outlook, en *International Journal of Sociology and Social Policy*, Vo. 23, núms. 4/5, pp. 1-21.
- Bosak, J. & Sczesny, S. (2011). Exploring the dynamics of incongruent beliefs about women and leaders, en *British Journal of Management*, núm. 22, pp. 254-269. doi:10.1111/j.1467-8551.2010. 00731.x.
- Buchmann, C.; DiPrete, T. A. & McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education, en *Annual Review of Sociology*, núm. 34, pp. 319-337.
- Cáceres, M. P. (2007). *El liderazgo estudiantil en la Universidad de Granada desde una perspectiva de género* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.

- Cáceres, P.; Lorenzo, M. & Sola, T. (2009). El liderazgo estudiantil en la Universidad de Granada desde una dimensión introspectiva, en *Bordón, revista de pedagogía*, Vol. 61, núm. 2, pp. 109-131.
- Cáceres, P.; Sachicola, A. & Hinojo, M. (2015). Análisis del liderazgo femenino y poder académico en el contexto universitario español, en *European Scientific Journal, ESJ*, Vol. 11, núm. 2, pp. 296-313.
- Cáceres, P.; Trujillo, J. M.; Hinojo, F. J.; Aznar, I. & García, M. (2012). Tendencias actuales de género y el liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos, en *Educación*, Vol. 48, núm. 1, pp. 69-89.
- Carrasquer, P.; Sánchez, N.; López, M. & Recio, C. (2016). La brecha salarial como indicador de las desigualdades de género en el mercado de trabajo. Una aproximación a las lógicas sectoriales y organizativas, en *XII Congreso Español de Sociología. Grandes Transformaciones Sociales, Nuevos Desafíos para la Sociología*. Ciudad de la Cultura, Gijón, Asturias, España.
- Colás, P. & Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares, en *Revista de Educación*, núm. 340, pp. 415-444.
- Crosby, D. B. (2012). Meeting the challenge: Teaching sensitive subject matter, en *The Journal of Effective Teaching*, Vol. 12, núm. 2, pp. 91-104.
- De la Calle, A. (2005). *La igualdad teórica*. Universidalia, 7. Pearson, Prentice Hall.
- Díaz de Greñu, D. & Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 20, núm. 1, pp. 219-232.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Eagly, A. & Johannesen-Schmidt, M. (2001). The leadership styles of women and men, en *Journal of Social Issues*, Vol. 57, núm. 4, pp. 781-797.
- Eccles, J. S. (2007). Where are all the women? Gender differences in participation in physical science and engineering, en Ceci, S. J. & Williams, W. M. (Eds.) *Why aren't more women in science? Top researchers debate the evidence*. Washington, D.C.: American Psychological Association, pp.199-210.
- Edwards, K., Desai, A. D.; Gidycz, C. A. & Vanwynsberghe, A. (2009). College women's aggression in relationships: the role of childhood

- and adolescent victimization, en *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 33, núm. 3, pp. 255-256.
- El Homrani, M.; Conde, A. & Ávalos, I. (2016). Liderazgo estudiantil y ramas de conocimiento: Un estudio aproximativo en la Universidad de Granada, en *International Journal of Educational Leadership and Management*, Vol. 4, núm. 2, pp. 177-197.
- Ely, R. J.; Ibarra, H. & Kolb, D.M. (2011). Taking gender into account: Theory and design for women's leadership development programs, en *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 10, núm. 3, pp. 474-493.
- Evetts, J. (2014). Women and career: themes and issues in advanced industrial societies. Londres y Nueva York: Routledge.
- Flecha, C. (2014). Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea: causas, indicadores y consecuencias, en *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, núm. 33, pp. 49-60.
- García, A. (2010). Viejos retos y nuevas realidades de las mujeres en la Educación Superior, en *Revista de Antropología Experimental*, Vol. 10, núm. 3, pp. 29-46.
- García, R.; Rebollo, M. A.; Vega, L.; Barragán, R.; Buzón, O. & Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer la desigualdad, en *Cultura y Educación*, Vol. 23, núm. 3, pp. 385-397.
- García, R.; Sala, A.; Rodríguez, E. & Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia, en *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 17, núm. 1, pp. 269-287.
- Goldin, C.; Katz, L. F. & Kuziemko, I. (2006). The homecoming of American college women: The reversal of the college gender gap, en *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 20, núm. 4, pp. 133-156.
- Goleman, D.; Boyatzis, R. & Mckee, A. (2004). El líder resonante crea más: el poder de la inteligencia emocional. Barcelona: Plaza y Janés.
- Gross, A. M.; Winslett, A.; Roberts, M. & Ghom, C. L. (2006). An examination of sexual violence against college women, en *Violence Against Women*, Vol. 12, núm. 3, pp. 288- 300. Recuperado de: <https://kopernio.com/viewer?doi=10.1177/1077801205277358&route=6>
- Huber, G.L. & Gürtler, L. (2013). Aquad 7. Manual del programa para analizar datos cualitativos. Tübingen: Softwarevertrieb Günter Huber.

- Iglesias, A. (2016). Educación universitaria y ciudadanía global ¿Puede la igualdad de género ser optativa?, en *Revista Educação em Questão*, Vol. 54, núm. 40, pp. 12-41.
- Jiménez, M. L., Román, M. & Traverso, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario, en *Revista de Investigación en Educación*, Vol. 9, núm. 2, pp. 174-183.
- Joy, L. (2008). Advancing women leaders: The connection between women board directors and women corporate officers. New York: Catalyst.
- López, I. & Pérez, C. (2014). Igualdad de género y desarrollo de capacidades. ¿Una asignatura pendiente en la Educación Superior?, en *Edetania: Estudios y Propuesta Socio-Educativas*, núm. 46, pp. 215-228.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica. Barcelona: Hurtado.
- Merma, G.; Ávalos, M. A. & Martínez, M. A. (2015). La relevancia encubierta del género: las percepciones de los futuros maestros sobre la igualdad y las desigualdades contextuales, en *Revista la Manzana de la Discordia*, Vol. 10, núm. 2, pp. 93-104.
- , (2017). La igualdad de género en la docencia universitaria. Percepciones del alumnado, en *Revista la Manzana de la Discordia*, Vol. 12, núm. 1, pp. 103-115.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014a). Datos y cifras del curso escolar 2014/2015. Madrid: MECED.
- , (2014b). Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2013/2014. Madrid: MECED.
- , (2015). Las cifras de la educación en España. Curso 2012-2013. Madrid: MECED.
- Montané, A. & Carvalho, M. E. P. (2012). Diálogo sobre género: justicia, equidad y políticas de igualdad en educación superior (Brasil y España), en *Revista Lusófona de Educação*, Vol. 21, pp. 97-120.
- Parks, J. R. & Roberton, M. A. (2005). Explaining age and gender effects on attitudes toward sexist language, en *Journal of Language and Social Psychology*, Vol. 24, núm. 4, pp. 401-411.
- Peterson, R. A. (2001). On the use of college students in social science research: insights a second-order meta-analysis, en *Journal of Consumer Research*, núm. 28, pp. 450-461.
- Rebollo, M. A. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. Profesorado, en *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 17, núm. 3, pp. 1-8.

- Rodríguez, H. & García, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades de recreo escolar, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 64, pp. 59-62.
- Rusch, E. A. (2004). Gender and race in leadership preparation: A constrained discourse, en *Educational Administration Quarterly*, Vol. 40, núm. 1, pp. 14-46.
- Sala, A. & De la Mata, M. L. (2009). Developing lesbian identity: A socio-historical approach, en *Journal of Homosexuality*, Vol. 56, núm. 7, pp. 819-838.
- Schuh, S.; Hernández, A.; Van Quaquebeke, N.; Hossiep, R.; Frieg, P. & Van Dick, R. (2014). Gender differences in leadership role occupancy: The mediating role of power motivation, en *Journal of Business Ethics*, Vol. 120, núm. 3, pp. 363-379.
- Shepherd, S. (2017). Why are there so few female leaders in higher education: A case of structure or agency?, en *Management in Education*, Vol. 31, núm. 2, pp. 82-87.
- Shollen, S. L. (2015). Teaching and learning about women and leadership: Students' expectations and experiences, en *Journal of Leadership Education*, Vol. 14, 3, pp. 35-52.
- Simón, E. (2008). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Madrid: Narcea.
- , (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Stonyer, H. (2002). Making engineering students –Making women: The discursive context of engineering education, en *International Journal of Engineering Education*, Vol. 18, núm. 4, pp. 392-399.
- Ventura, A. (2008). Normativa sobre estudios de género y universidad, en *Feminismo/s*, núm. 12, pp. 155-183.
- Unidad de Mujeres y Ciencia (2013). *Científicas en cifras 2013. Estadísticas e indicadores de la (des) igualdad de género en la formación y profesión científica*. Madrid: Ministerio de Industria, Economía y Competitividad.
- Universidad de Alicante (2013). *II Plan de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres 2014-2016*. Madrid: Instituto de la Mujer para la Igualdad de Oportunidades.