

# Igualdad de género y sexismo: una mirada desde la perspectiva del estudiantado de Ciencias de la Educación

Patricia Alonso-Ruido  
Alexandra Miroslava Rodríguez-Gil  
Iris Estévez  
Bibiana Regueiro

Universidad de Santiago de Compostela. España.  
patricia.alonso.ruido@usc.es  
alexandramiroslava.gil@usc.es  
iris.estevez.blanco@usc.es  
bibiana.regueiro@usc.es



© de las autoras

Recibido: 31/7/2024  
Aceptado: 12/12/2024  
Publicado 31/1/2025

## Resumen

Los objetivos de este trabajo se centran en describir el grado de sensibilidad hacia la igualdad de género, la formación en igualdad de género (participación e interés) y las creencias sexistas del estudiantado universitario en función del género y de la titulación. El diseño metodológico es de carácter cuantitativo y de corte descriptivo-correlacional. De esta forma, la muestra está formada por 547 estudiantes (un 86,3% de los cuales son mujeres) de Ciencias de la Educación, con una edad promedio de 20,53 años (DT = 3,54). Los resultados apuntan bajos niveles de sexismo y son los hombres los que informan de mayores creencias sexistas hostiles. Se detecta una elevada conciencia respecto a la inclusión de género en el currículum y a las desigualdades de género, substancialmente superior entre el alumnado de Educación Social. Paralelamente, es el estudiantado de Educación Primaria el que percibe en mayor medida el compromiso institucional hacia las cuestiones de género. No obstante, la formación en materia de género reportada es escasa en todas las titulaciones. En definitiva, es necesario continuar dirigiendo los esfuerzos hacia una educación fundamentada en la pedagogía feminista.

**Palabras clave:** igualdad de género; sexismo; formación universitaria; pedagogía feminista; educación superior

\* Esta investigación está financiada por las ayudas de investigación de la Universidad de Santiago de Compostela para la ejecución de proyectos destinados al desarrollo de medidas del Pacto de Estado contra la Violencia de Género 2022 (Ministerio de Igualdad, Gobierno de España) (Ref.: 2022-PU005).

---

**Resum.** *Igualtat de gènere i sexisme: una mirada des de la perspectiva de l'estudiantat de Ciències de l'Educació*

---

Els objectius d'aquest treball se centren a descriure el grau de sensibilitat cap a la igualtat de gènere, la formació en igualtat de gènere (participació i interès) i les creences sexistes de l'estudiantat universitari en funció del gènere i de la titulació. El disseny metodològic és de caràcter quantitatiu i de tall descriptivocorrelacional. La mostra està formada per 547 estudiants (un 86,3% dels quals són dones) de Ciències de l'Educació, amb una edat mitjana de 20,53 anys (DT = 3,54). Els resultats mostren nivells baixos de sexisme i són els homes els que informen de més creences sexistes hostils. S'hi detecta una elevada consciència respecte a la inclusió de gènere en el currículum i a les desigualtats de gènere, substancialment superior entre l'alumnat d'Educació Social. Paral·lelament, és l'estudiantat d'Educació Primària el que percep el compromís institucional cap a les qüestions de gènere en un grau més alt. No obstant això, la formació en matèria de gènere reportada és escassa en totes les titulacions. En definitiva, cal continuar dirigint els esforços cap a una educació fonamentada en la pedagogia feminista.

**Paraules clau:** igualtat de gènere; sexisme; formació universitària; pedagogia feminista; educació superior

---

**Abstract.** *Gender equality and sexism. The views of Education Sciences students*

---

The aim of this study is to articulate the degree of sensitivity towards gender equality, gender equality training (participation and interest) and sexist beliefs of university students based on their gender and university degree course. The methodological design is quantitative and descriptive-correlational. The sample consists of 547 Education Sciences students (86.3% women), with an average age of 20.53 years (SD=3.54). The results indicate low levels of sexism, with men reporting greater hostile sexist beliefs. A high awareness regarding the inclusion of gender in the curriculum and gender inequalities is detected, substantially higher among Social Education students. At the same time, it is Primary Education students who report greater perception of institutional commitment to gender issues. However, the gender training reported is limited in all degree subjects. In short, it is necessary to continue directing efforts towards education based on feminist pedagogy.

**Keywords:** gender equality; sexism; university education; feminist pedagogy; Higher Education

---

### Sumario

- |                 |                             |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método       | Referencias bibliográficas  |
| 3. Resultados   |                             |

## 1. Introducción

Las reivindicaciones sociales y feministas de las últimas décadas han contribuido a revelar las perversas ínfulas del patriarcado, visibilizando las realidades de desigualdad y discriminación que afectan a las mujeres en todo el mundo. La educación no está al margen de esta situación de inequidad manifiesta, ya que, a pesar del impulso normativo más reciente, parece que todavía queda camino por recorrer. En la actualidad, el principio de igualdad de género en la esfera educativa adquiere un matiz interdisciplinar o transversal, sin que sea asumido de forma concreta en el currículo escolar ni se traslade a los elementos programáticos de las materias (González, 2018). Una mirada a la educación superior en el ámbito universitario muestra una realidad bastante similar, con el principio de igualdad de género presente en la normativa que regula las políticas educativas universitarias (García-Cano et al., 2023), realidad que contrasta con las nutridas evidencias que apuntan a su supervivencia como un elemento de desigualdad dentro de la academia (Díaz, 2020). En este sentido, la literatura refleja una baja conciencia y sensibilidad hacia la perspectiva de género en el ámbito universitario, lo que Donoso y Velasco (2013) describen como «ceguera en materia de género» (p. 34). De hecho, estudios nacionales e internacionales informan que el estudiantado universitario no percibe un verdadero compromiso institucional con el enfoque de género en la docencia (Kitta y Cardona, 2022; Miralles-Cardona et al., 2020). Así, los principios de igualdad de género se asientan en lo simbólico, aquello que atañe a un plano formal, sin que haya un verdadero trasvase al quehacer pedagógico. De esta forma, el esfuerzo feminista queda en manos de la voluntad individual de algunas/os docentes, en lugar de implicar esfuerzos programáticos concretos en todas las disciplinas (Menéndez, 2018). Docentes que, a título individual, asumen el compromiso de incorporar la perspectiva de género, pero que lo hacen, en ocasiones, con pocas herramientas para identificar situaciones de desigualdad (Bejarano et al., 2021). En este marco se evidencia la necesidad de apostar por una intervención educativa anclada en los principios de la pedagogía feminista, tanto a través de estrategias transversales como específicas, a fin de evitar que quede diluida y dependa de la voluntariedad del profesorado (Matus-Castillo et al., 2023). Nos referimos a un enfoque que propicie un pensamiento crítico y la transformación de los imaginarios de la desigualdad con énfasis en la promoción de la justicia social (Martínez-Martín, 2016).

Es importante reconocer que ser competente en una profesión implica disponer de conocimientos teóricos y prácticos, involucrando, en paralelo, una dimensión actitudinal. Y es precisamente en referencia a esta variable en la que temáticas como la igualdad de género o las actitudes sexistas se tornan relevantes, porque, en gran medida, no se aplican a cuestiones abordadas explícitamente en los contenidos, sino que se tornan sutiles y difíciles de explicitar, pero sencillas de interiorizar. Por estos motivos, la inclusión de la perspectiva de género en el currículo educativo dentro del contexto universitario enfrenta diversos desafíos, entre los que destaca el desconocimiento y la resistencia de

una parte del profesorado respecto a la incorporación de estrategias de enseñanza con perspectiva de género en su práctica docente (González, 2018). De la misma manera, parece que el sexismo todavía tiene un gran calado en las dinámicas entre el estudiantado en España. De hecho, se observa que los alumnos presentan actitudes más sexistas, hostiles y benévolas que sus compañeras (Carretero y Nolasco, 2019), quienes, a menudo, continúan siendo observadas, analizadas y evaluadas en base a estereotipos de género (Fernández et al., 2021).

La literatura también pone el foco en el currículum oculto del ámbito académico y en la visión androcéntrica imperante en los contextos educativos, cuestiones que no solo afectan a las actitudes y a las creencias del profesorado, sino también a la utilización de materiales que discriminan o invisibilizan a las mujeres (Pinedo et al., 2018), una cuestión especialmente llamativa en el área de Ciencias de la Educación, por contar con titulaciones claramente feminizadas. Paralelamente, se examina la necesidad de proporcionar formación específica en materia de género para el profesorado (Carretero y Nolasco, 2019), lo que se considera un aspecto clave para frenar las desigualdades, la discriminación y la violencia hacia la mujer, enfatizando el papel crucial de las instituciones educativas en estos procesos (Pinedo et al., 2018), un hecho especialmente relevante en las disciplinas pedagógicas, por suponer un motor de cambio clave en la construcción de una sociedad más igualitaria.

Habida cuenta de esta realidad, poniendo el foco sobre la importancia de generar igualdad de género y de eliminar el sexismo en el ámbito educativo, esta investigación se articula en torno a un triple objetivo: *a*) describir el grado de sensibilidad hacia la igualdad de género en el entorno universitario, la formación en igualdad de género (participación e interés) y las creencias sexistas del estudiantado universitario; *b*) analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en el grado de sensibilidad del alumnado y la formación en igualdad de género, en función del género y de la titulación en curso, y *c*) indagar si existen diferencias estadísticamente significativas en las creencias sexistas del estudiantado en función del género y de la titulación.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

Se ha contado con la participación de un total de 547 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), concretamente, el 26,1% estaba cursando el grado en Educación Social ( $n = 143$ ); el 27,6%, el grado en Maestra/o en Educación Infantil ( $n = 151$ ); el 27,8%, el grado en Maestra/o en Educación Primaria ( $n = 152$ ), y el 18,5%, el grado en Pedagogía ( $n = 101$ ). En relación con el género, el 86,3% ( $n = 472$ ) está formado por mujeres, y el 13,7% ( $n = 75$ ), por hombres, con una edad promedio de 20,53 años (DT = 3,54). Se ha seleccionado esta población dado que se estima que la naturaleza de las titulaciones que cursan está íntimamen-

te vinculada al desarrollo de valores, principios y actitudes alineados con la perspectiva de género (Varela-Portela et al., 2024).

## 2.2. Instrumento

Teniendo en cuenta la naturaleza cuantitativa del análisis y el diseño de investigación de corte descriptivo-correlacional, se ha optado por aplicar un cuestionario para la recogida de la información. En primer término, se recogieron las variables sociodemográficas, específicamente se consultó el género, la edad y la titulación universitaria en curso. A continuación, a fin de estudiar el principio de igualdad de género desde el punto de vista del alumnado, se seleccionó la escala de evaluación sensible a la formación en igualdad de género (ESFIG), dado que ha revelado índices psicométricos adecuados con el mismo tipo de muestra (Miralles-Cardona et al., 2020). Esta escala de 16 ítems cuenta con una estructura factorial construida por tres dimensiones: F1. Inclusión del género en el currículum; F2. Sensibilidad institucional respecto a la igualdad de género, y F3. Conciencia de las desigualdades de género. La escala de respuesta de tipo Likert iba de 1 (muy en desacuerdo) a 6 (muy de acuerdo). A fin de evaluar la validez y la fiabilidad de la escala, se recurrió a un análisis factorial exploratorio y al cálculo del coeficiente alfa de Cronbach. Así pues, los valores de la prueba Kaiser-Meyer-Olkin se estiman adecuados, al situarse en 0,84, y la prueba de esfericidad de Bartlett,  $\chi^2_{(120)} = 4012$ ,  $p < 0,001$ . Los tres factores que emergen en el análisis de extracción de componentes principales con rotación varimax reproducen la estructura factorial de la escala original y revelan el 62,37% de la varianza explicada. La consistencia interna de la escala informa acerca de índices adecuados, siendo el  $\alpha = 0,88$  para el factor 1 (inclusión del género en el currículum), el  $\alpha = 0,82$  para el factor 2 (sensibilidad institucional respecto a la igualdad de género) y el  $\alpha = 0,81$  para el factor 3 (conciencia de las desigualdades de género).

Con la pretensión de evaluar la adherencia del estudiantado a las creencias sexistas, se recurrió a la escala de sexismo ambivalente en su versión española (Rodríguez et al., 2009). Este instrumento de 12 ítems se organiza en dos factores referidos al sexismo hostil y al benevolente. La escala de respuesta abarca un rango de 0 a 5, donde las puntuaciones más bajas indican desacuerdo con la premisa formulada y las más altas, acuerdo con ella. Los índices de la prueba Kaiser-Meyer-Olkin son adecuados, al situarse en el  $\alpha = 0,88$ , y el test de esfericidad de Bartlett,  $\chi^2_{(66)} = 2294$ ,  $p < 0,001$ . En lo que atañe al análisis de extracción de componentes principales con rotación varimax, emanan dos factores (en sintonía con la estructura factorial propia de la escala original) que informan del 61,53% de la varianza explicada. Los índices del coeficiente estadístico alfa de Cronbach demuestran valores adecuados que se identifican con los de 0,80 y 0,77 correspondientemente a los factores de sexismo hostil y sexismo benevolente medidos.

Además, se incluyeron dos preguntas directas de carácter dicotómico (sí/no), elaboradas *ad hoc* para evaluar la formación en materia de igualdad de

género a lo largo de la etapa universitaria (pregunta 1) y, en caso negativo, el interés en formarse en esta área (pregunta 2).

### 2.3. Procedimiento

Para la recogida de información, en primera instancia, se identificó al alumnado participante clave (estudiantes del grado en Maestra/o en Educación Primaria e Infantil, así como de los grados en Educación Social y Pedagogía) a través de un muestreo no probabilístico intencional. Posteriormente, se seleccionó aleatoriamente al profesorado, a fin de solicitar su colaboración, cediendo al equipo investigador el canal de comunicación para acceder a las personas informantes y al escenario para su aplicación. Así pues, se informó de los objetivos de la investigación y del aval positivo de este proyecto —del cual forma parte el presente estudio— por parte del Comité de Bioética de Investigación de la USC (número de registro: USC-34/2021). Cabe destacar que la participación por parte del estudiantado fue totalmente voluntaria y confidencial, en cumplimiento de los principios éticos básicos de investigación. Los datos se recogieron mediante un cuestionario distribuido a través de Microsoft Forms.

### 2.4. Análisis de datos

El presente estudio se enmarca en una perspectiva empírico-analítica de carácter cuantitativo no experimental y transversal. En el proceso de tratamiento de los datos recabados se utilizó el software estadístico SPSS v. 28. En primera instancia, se realizaron los trabajos para evaluar las propiedades psicométricas de las escalas y los análisis descriptivos de los ítems que configuran ambas escalas, así como de las variables dicotómicas objeto de investigación. Con posterioridad, se procedió a crear las dimensiones que configuraban cada una de las escalas utilizadas, a fin de realizar los análisis descriptivos de las variables construidas y poder operar con ellas. A continuación, se recurrió a pruebas paramétricas de diferencia de medias ( $t$  de Student [ $\bar{x}$ ]; ANOVA [F]); al análisis de pruebas robustas Brown-Forsythe ( $F^*$ ) en aquellos casos en que no se cumple el principio de homocedasticidad, o pruebas no paramétricas ( $\chi^2$  de Pearson), a fin de dar respuesta a los objetivos establecidos. Posteriormente, se realizaron pruebas *post hoc* para identificar entre qué grupos se daban las diferencias estadísticamente significativas (Scheffé en el caso de cumplimiento del principio de varianzas iguales y Games-Howell para las variables que no respondían a dicho supuesto). Igualmente, se incorporó la estimación del tamaño del efecto recurriendo al criterio establecido por Cohen, que indica que un efecto es pequeño cuando  $d = 0,20$ , es medio cuando  $d = 0,50$  y es grande cuando  $d = 0,80$ .

### 3. Resultados

#### 3.1. Análisis descriptivos preliminares

En primer término, atendiendo a los resultados derivados de los análisis descriptivos de las variables vinculadas al grado de sensibilidad del alumnado y la formación en igualdad de género, se destaca que las puntuaciones promedio arrojadas (tabla 1) son, fundamentalmente, elevadas en todos los reactivos. Desde un enfoque comparativo (intraescala), se podría señalar el ítem 3 («La formación en género es una condición necesaria para aprender a educar en igualdad»), con la media más alta ( $M = 5,81$ ;  $DT = 0,70$ ), y el ítem 14 («Los estudiantes reciben más atención del profesorado que las estudiantes»), con la puntuación más baja ( $M = 2,01$ ;  $DT = 1,2$ ). Asimismo, además de los estadísticos descriptivos, en la tabla 1 se muestran las cargas factoriales de cada ítem, en alusión al análisis de validez del instrumento. Recordemos que el análisis factorial exploratorio ofreció un valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0,84, y la prueba de esfericidad de Bartlett, un valor de  $\chi^2 = 4011,63$ ,  $p < 0,001$ . Todos los ítems obtienen un peso en los tres factores mayor de 0,60 (de 0,70 a 0,87), lo que indica una estructura factorial conformada por tres factores que responde a la estructura de la escala original (Miralles-Cardona et al., 2020).

**Tabla 1.** Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala de EFIG y estructura factorial

Ítems	Mín.	Máx.	M	DT	Cargas factoriales		
					F1	F2	F3
4. Incluir la perspectiva de género en la formación docente es esencial para combatir el sexismo.	1	6	5,78	0,71	0,87		
6. La diversidad de identidades sexuales debería recibir mayor atención en el plan de estudios.	1	6	5,50	1,0	0,79		
10. Todas las asignaturas del plan de estudios deberían ser impartidas con PG.	1	6	5,45	1,1	0,79		
3. La formación en género es una condición necesaria para aprender a educar en igualdad.	1	6	5,81	0,70	0,78		
11. Debería haber al menos una asignatura obligatoria sobre igualdad de género en el plan de estudios.	1	6	5,39	1,1	0,76		
9. El género debería estar integrado en la docencia con carácter obligatorio.	1	6	5,30	1,2	0,75		
5. Las cuestiones de género son igual de importantes para mi formación que las relativas a otras diferencias.	1	6	5,54	0,97	0,72		
8. La perspectiva de género recibe atención suficiente en las asignaturas.	1	6	3,27	1,3		0,80	
1. La Facultad de Educación ha adoptado un enfoque proactivo hacia la igualdad de género.	1	6	4,21	1,1		0,79	
2. La Facultad aplica la normativa vigente en materia de igualdad.	1	6	4,34	1,2		0,77	

(Continúa en la página siguiente)

Ítems	Mín.	Máx.	M	DT	Cargas factoriales		
					F1	F2	F3
7. Mi plan de estudios incluye el desarrollo de competencias para educar en igualdad de género.	1	6	4,14	1,4	0,72		
12. El profesorado está suficientemente sensibilizado en referencia a las cuestiones de género.	1	6	3,79	1,2	0,70		
15. Los logros de las estudiantes se minimizan con frecuencia.	1	6	2,60	1,5	0,85		
14. Los estudiantes reciben más atención del profesorado que las estudiantes.	1	6	2,01	1,2	0,80		
13. El profesorado suele tener expectativas más elevadas y exigentes de los alumnos que de las alumnas.	1	6	2,27	1,3	0,78		
16. Los logros de las estudiantes se atribuyen más a su esfuerzo que a su capacidad.	1	6	3,16	1,6	0,75		

Nota: F1 = Inclusión del género en el currículum; F2 = Sensibilidad institucional respecto a la igualdad de género, y F3 = Conciencia de las desigualdades de género.

Fuente: elaboración propia.

Seguidamente, gracias a los resultados obtenidos en el análisis de validez y fiabilidad (epígrafe 3.2), se procede a construir las variables relativas a las tres dimensiones que configuran la escala de evaluación sensible a la formación en igualdad de género. Por lo tanto, se realiza la diferenciación operativa de las tres dimensiones generando tres variables construidas a partir de las variables observadas (ítems) agrupadas. De este modo, se observan puntuaciones promedio altas o muy altas en lo que atañe a la sensibilidad institucional respecto a la igualdad de género ( $M = 3,95$ ;  $DT = 0,97$ ) y a la inclusión del género en el currículum ( $M = 5,54$ ;  $DT = 0,75$ ). En lo referido a la conciencia de las desigualdades de género, emergen puntuaciones medio-bajas ( $M = 2,50$ ;  $DT = 1,14$ ).

A fin de evaluar las actitudes sexistas en la población universitaria de las titulaciones de Ciencias de la Educación, se realizan análisis descriptivos de los ítems que configuran la escala de sexismo ambivalente (tabla 2). Los resultados informan de puntuaciones promedio bajas o muy bajas en todos los elementos. Se podrían destacar, desde una perspectiva comparativa, dos creencias referidas al sexismo benevolente. Por un lado, aquella que afirma «Las mujeres deben ser queridas y protegidas por los hombres» (ítem 8), por ser la que alcanza mayores puntuaciones ( $M = 1,86$ ;  $DT = 1,52$ ), y, por otro lado, el ítem 10 («El hombre está incompleto sin la mujer»), por ser el que alcanza la puntuación promedio más baja ( $M = 1,15$ ;  $DT = 0,72$ ).

En este punto, es necesario recordar que los análisis de validez arrojaron resultados positivos: el valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0,88 y la prueba de esfericidad de Bartlett ( $\text{Chi}^2 = 2294,96$ ,  $p < 0,001$ ). En la tabla 2 se muestran los resultados de la estadística descriptiva de los reactivos y también las cargas que se alcanzan en cada factor. Esto permite proceder a construir y describir a las variables latentes. De esta forma, los resultados informan de



medias bajas, tanto en lo referente al sexismo hostil ( $M = 1,37$ ;  $DT = 0,61$ ) como al sexismo benevolente ( $M = 1,46$ ;  $DT = 0,71$ ).

**Tabla 2.** Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala de sexismo ambivalente y estructura factorial

Ítems	Mín.	Máx.	M	DT	Cargas factoriales	
					F1	F2
6. Las mujeres feministas están haciendo demandas completamente irracionales a los hombres.	0	5	1,37	0,92	0,83	
4. Cuando las mujeres son vencidas por los hombres en una competencia justa, generalmente ellas se quejan de haber sido discriminadas.	0	5	1,53	1,00	0,81	
1. Las mujeres intentan ganar poder controlando a los hombres.	0	5	1,31	0,82	0,77	
5. Existen muchas mujeres que, para burlarse de los hombres, primero se insinúan sexualmente a ellos y luego rechazan los avances de estos.	0	5	1,45	0,90	0,68	
3. Una vez que una mujer logra que un hombre se comprometa con ella, por lo general intenta controlarle estrechamente.	0	5	1,28	0,74	0,66	
2. Las mujeres exageran los problemas que tienen en el trabajo.	0	5	1,24	0,75	0,23	
9. Todo hombre debe tener una mujer a quien amar.	0	5	1,19	0,70		0,72
7. Muchas mujeres se caracterizan por una pureza que pocos hombres poseen.	0	5	1,76	2,30		0,66
8. Las mujeres deben ser queridas y protegidas por los hombres.	0	5	1,86	1,52		0,60
12. Los hombres deberían de estar dispuestos a sacrificar su propio bienestar con el fin de proveer seguridad económica a las mujeres	0	5	1,23	0,76		0,66
11. Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener un sentido más refinado de la cultura y el buen gusto.	0	5	1,57	0,72		0,64
10. El hombre está incompleto sin la mujer.	0	5	1,15	0,72		0,56

Nota: F1 = sexismo hostil, y F2 = sexismo benevolente.

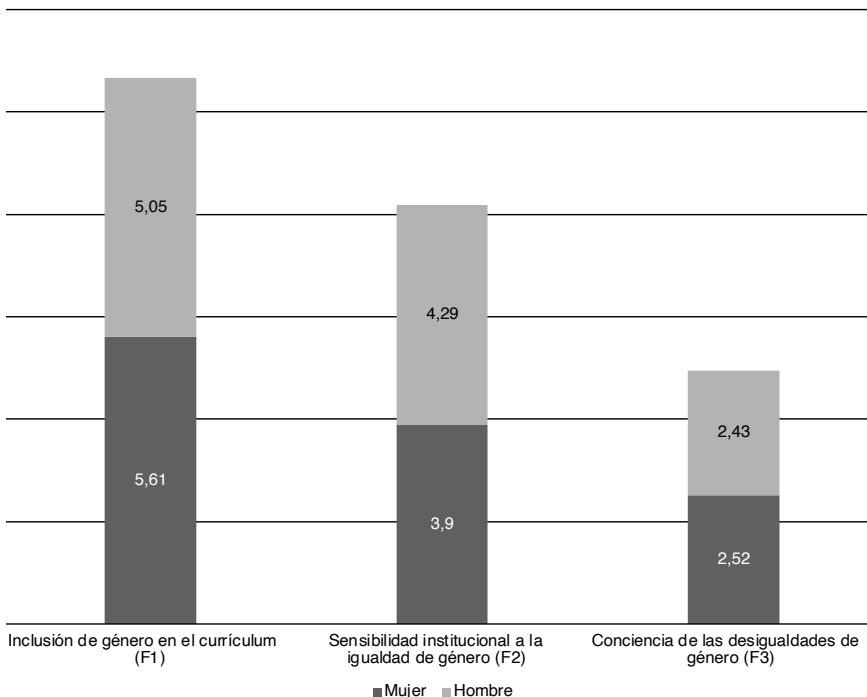
Fuente: elaboración propia.

### 3.2. Grado de sensibilidad del alumnado y formación en igualdad de género en función del género y de la titulación en curso

En lo que atañe a las diferencias en función del género, los resultados apuntan que, en lo referido a la inclusión de género en el currículum, son las jóvenes las que alcanzan puntuaciones más elevadas ( $t^*_{(84,002)} = 4,55$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = 0,73$ ; magnitud del efecto moderado). En lo relativo a la sensibilidad institucional a la igualdad de género, se detectan también diferencias significativas ( $t^*(545) = -3,39$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = 0,96$ ; magnitud del efecto elevado), siendo los estudiantes los que arrojan, en este caso, una puntuación más alta. Por el

contrario, se detectan puntuaciones promedio similares, sin revelarse diferencias significativas en función del género, acerca de la conciencia sobre las desigualdades de género que se dan en el escenario académico (figura 1).

**Figura 1.** Puntuaciones promedio en la escala EFIG en función del género



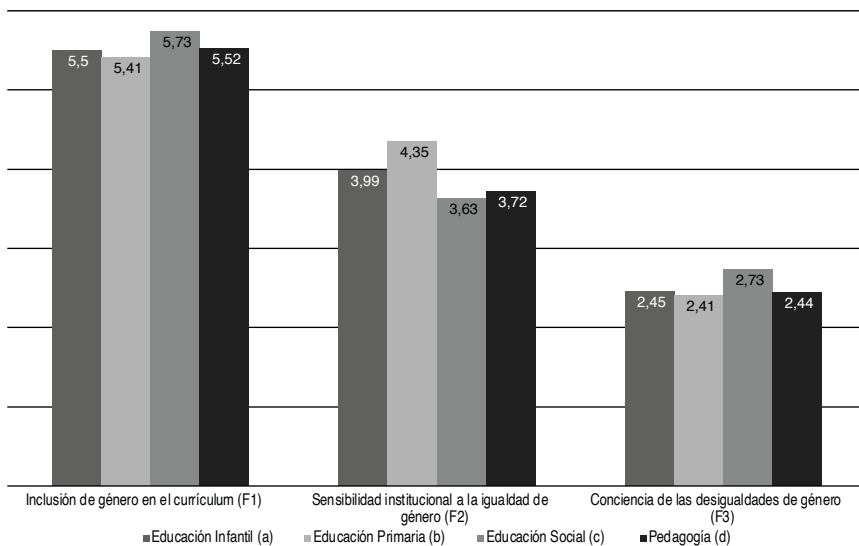
Nota: diferencias significativas en F1 y F2 a nivel  $p < 0,001$ .

Fuente: elaboración propia.

Paralelamente, en relación con la sensibilidad institucional a la igualdad de género, se detectan diferencias estadísticamente significativas en función de la titulación en curso ( $F_{(505,189)} = 17,37$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,025$ , y  $d = 0,98$ , el tamaño del efecto es elevado); al igual que en la variable relativa a la inclusión de género en el currículum ( $F_{(449,21)}^* = 4,42$ ;  $p < 0,01$ ;  $\eta^2 = 0,026$ ;  $d = 0,71$ , el tamaño del efecto es elevado). En este último caso, gracias a los resultados de las pruebas *post-hoc* Games-Howell (no asumiendo varianzas iguales), se identifica que esas diferencias se establecen de forma significativa entre el alumnado del grado en Educación Social ( $M = 5,73$ ;  $DT = 0,58$ ), lo que reporta, en mayor medida, la necesidad de incluir cuestiones relacionadas con el género en la docencia de la titulación universitaria que están cursando, en comparación con el estudiantado del grado en Maestra/o en Educación Primaria ( $M = 5,41$ ;  $DT = 0,77$ ), que reporta la media más baja (figura 2).

En esta misma línea, los ANOVA revelan diferencias estadísticamente significativas en el estudio de la sensibilidad institucional a la igualdad de género en función de la titulación en curso. Así, a partir de los resultados de las pruebas *post hoc* de Scheffé, se identifican esas diferencias entre el estudiantado del grado en Educación Social ( $M = 3,63$ ;  $DT = 0,94$ ) y el de los grados de Maestra/o en Educación Infantil ( $M = 3,99$ ;  $DT = 0,88$ ) y Educación Primaria ( $M = 4,35$ ;  $DT = 0,89$ ), como también entre el alumnado del grado en Maestra/o en Educación Primaria, de Educación Infantil y Pedagogía ( $M = 3,72$ ;  $DT = 0,94$ ). En definitiva, es el estudiantado del grado en Maestra/o en Educación Primaria el que muestra mayor sensibilidad por parte de la institución universitaria hacia las cuestiones de género (ver la figura 2). En lo que atañe a la conciencia de desigualdades de género (figura 2), no se revelan diferencias estadísticamente significativas.

**Figura 2.** Puntuaciones promedio en la escala ESFIG en función de la titulación



Nota: las pruebas *post hoc* establecen diferencias significativas entre los siguientes grupos: F2 (c-b, b-a, b-d) y F1 (c-b).

Fuente: elaboración propia.

Atendiendo, en segundo lugar, a los resultados derivados de los análisis descriptivos de frecuencias sobre la formación en materia de igualdad de género (tabla 3), los datos afirman que el 87,2% de la muestra no se ha formado específicamente en esta área de conocimiento. Además, no se detectan diferencias significativas en función del género, pero sí en función de la titulación ( $\text{Chi}^2_{(2)} = 29,89$ ;  $p < 0,001$ ). Así pues, las estudiantes y los estudiantes del grado en Maestra/o en Educación Infantil señalan haber cursado con más

frecuencia este tipo de asignaturas (un 25,2%) frente a sus compañeras y compañeros de los grados en Maestra/o en Educación Primaria (un 9,9%), Pedagogía (un 8,9%) y Educación Social (un 5,6%).

Indagando en el interés del alumnado acerca de la formación sobre igualdad de género, se detecta que, casi de forma integral (un 95,2%), este señala interés por formarse en esta materia, siendo las estudiantes (un 97%) las que expresan dicha disposición en mayor medida, frente a sus compañeros (un 84,6%) ( $\text{Chi}^2_{(2)} = 18,68$ ;  $p < 0,001$ ). No obstante, no se detectan diferencias significativas en función de la titulación cursada.

**Tabla 3.** Formación en igualdad de género e interés en función del género y de la titulación en curso

	Género		Titulación			
	Mujer	Hombre	E. I.	E. P.	E. S.	P.
<b>Formación en igualdad de género recibida</b>						
Sí	12,7%	13,3%	25,2%	9,9%	5,6%	8,9%
No	87,3%	86,7%	74,8%	90,1%	94,4%	91,1%
	$\text{Chi}^2_{(2)} = 0,022$		$\text{Chi}^2_{(2)} = 29,89^{***}$			
<b>Interés en formación en igualdad de género</b>						
Sí	97%	84,6%	96,2%	91,7%	98,2%	95,2%
No	3%	15,4%	3,8%	8,3%	1,8%	4,8%
	$\text{Chi}^2_{(2)} = 18,68^{***}$		$\text{Chi}^2_{(2)} = 6,05$			

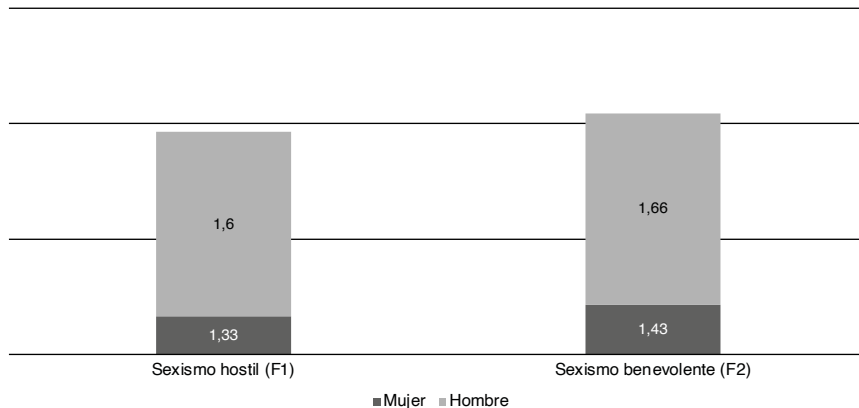
Nota: \*\*\* $p < 0,001$ ; E. I. = grado en Maestra/o en Educación Infantil; E. P. = grado en Maestra/o en Educación Primaria; E. S. = grado en Educación Social, y P. = grado en Pedagogía.

Fuente: elaboración propia.

### 3.3. Creencias sexistas en función del género y de la titulación

El género se torna relevante al identificarse diferencias significativas en lo relativo al *sexismo hostil* ( $t^*_{(502)} = 6,76$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = 0,61$ , tamaño del efecto moderado), señalando a los estudiantes como los que más se adhieren a este tipo de creencias. En lo referente al *sexismo benevolente*, a pesar de no identificarse diferencias estadísticamente significativas en función del género, la tendencia se mantiene.

Centrando la atención en las diferencias identificadas en función de la titulación en curso, los análisis de varianza no detectan divergencias significativas ni en la variable relativa al sexismo hostil ( $*p = 0,127$ ), ni en la relativa al sexismo benevolente ( $p = 0,579$ ).

**Figura 3.** Puntuaciones promedio en la escala de sexismo ambivalente en función del género

Nota: diferencias significativas en el F1 a nivel  $p < 0,001$ .

Fuente: elaboración propia.

#### 4. Discusión y conclusiones

Una sociedad más justa es, ineludiblemente, una sociedad más igualitaria. Este objetivo solo dejará de ser una realidad ilusoria —cual oxímoron inalcanzable— si invertimos sobremanera en una educación impregnada de valores feministas. A este respecto, las instituciones educativas deben promover e integrar la perspectiva de género en todos los aspectos de la vida académica (Pinedo et al., 2018). Habida cuenta de esta realidad, la investigación que aquí se presenta se articula en torno a tres objetivos nucleares. El primero de ellos, describir el grado de sensibilidad hacia la igualdad de género, la formación en igualdad de género y la adherencia a creencias sexistas del estudiantado universitario. A este respecto, nuestros resultados informan sobre altos niveles de conciencia respecto a la importancia de la formación en igualdad y sobre una elevada sensibilidad institucional en dicha área, una tendencia de resultados en sintonía con investigaciones previas (Miralles-Cardona et al., 2021). En este panorama destacan las medias más bajas en referencia a la conciencia de desigualdades de género, uno de los puntos críticos de los resultados que emanan de la presente investigación. Las futuras y los futuros profesionales de la educación no parecen ser del todo conscientes de las desigualdades que enfrentan mujeres y hombres en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este resultado cuestiona la capacidad de transformación de la universidad en materia de igualdad de género y del epicentro de su cambio social: las titulaciones de Ciencias de la Educación (Bas-Peña et al., 2015).

Es importante señalar también las cifras fundamentalmente bajas en referencia a las creencias sexistas, lo que viene a confirmar el cambio de paradigma en cuanto al sexismo en el siglo XXI. En la actualidad, el sexismo que impregna las dinámicas socioculturales es más sutil (Bareket y Fiske, 2023) y convive

con otro tipo de manifestaciones sexistas, a través de las cuales los hombres asumen una posición de vulnerabilidad y discriminación que, paradójicamente, asocian a los avances de las mujeres (Morando et al., 2023).

El segundo objetivo de esta investigación se dirige al análisis de las diferencias significativas en el grado de sensibilidad del alumnado hacia la igualdad de género en el entorno universitario y su formación en esta área en función del género y de la titulación en curso. Nuestros resultados confirman que son ellas las que más asumen la necesidad de incorporar la perspectiva de género en el currículo, mientras que ellos perciben un mayor compromiso por parte de la universidad en promocionar la igualdad. Del mismo modo, son las estudiantes las que refieren mayor conciencia hacia las desigualdades de género vivenciadas en el entorno universitario. Estos resultados se sitúan en la línea de investigaciones similares (Miralles-Cardona et al., 2020), que identifican un nivel más elevado de exigencia y crítica en materia de género por parte de las jóvenes respecto a sus compañeros. Así pues, ¿podríamos deducir que las experiencias discriminatorias vivenciadas por las alumnas influyen en sus percepciones y en sus actitudes hacia la igualdad de género? Parece plausible y evidente pensar que, efectivamente, si son ellas las que sufren en mayor medida el azote de la desigualdad de género (Mañas-Viejo y García, 2020), sean las que demanden un cambio más significativo sobre sus propios derechos.

Respecto a las diferencias en función de la titulación en curso, el alumnado del grado en Educación Social destaca positivamente al referir con mayor intensidad la necesidad de incluir la formación en género y expresar mayores niveles de conciencia respecto a las desigualdades vigentes según el grupo sexual al que pertenecen. En esta línea, evidencias previas señalan los grados en Educación Social como la titulación de Ciencias de la Educación que más materias específicas sobre género incorpora en sus planes de estudio en el sistema universitario español (Varela-Portela et al., 2024). Este es un resultado que debe ser interpretado teniendo en cuenta que, aunque la amplia mayoría informa de no haber recibido formación específica sobre cuestiones de género, sí refiere interés por hacerlo. En consecuencia, es preceptivo repensar los planes de formación de las Ciencias de la Educación, reconociendo el componente político que subyace en ellas y que está condicionado por la cultura hegemónica patriarcal (Bejarano et al., 2021). Consideramos necesario desarrollar y fortalecer políticas educativas que promuevan la formación continua sobre igualdad de género (Matus-Castillo et al., 2023; Pinedo et al., 2018). Es imperativo que las futuras personas educadoras, formadoras y agentes de cambio social reciban una formación integral que las capacite para desarticular un sexismo renovado que presenta nuevas formas de manifestación. Sin lugar a duda, este avance ejercerá un impacto sustancial y potencialmente duradero en la próxima generación de profesionales de la educación (Fernández et al., 2021).

El último objetivo se orienta en indagar si existen diferencias estadísticamente significativas en las creencias sexistas del estudiantado en función del

género y de la titulación. Los resultados confirman una tendencia apuntada en estudios precedentes (Yurrebaso et al., 2024): los hombres son los que informan de mayores creencias sexistas hostiles. Así, se podría inferir que la revolución de género de las últimas décadas no parece tener el mismo impacto entre las mujeres que entre sus homólogos masculinos, ni siquiera entre aquellos con altos niveles formativos (Yurrebaso et al., 2023).

En definitiva, la atención a un enfoque pedagógico feminista es todavía exigua en los marcos formativos de la academia. Es preceptivo, en consecuencia, revisar la formación que proporciona la universidad, repensar los valores que impregnan las aulas y las dinámicas relacionales de todos los miembros de la comunidad académica, pero, muy especialmente, de aquellas personas que han depositado todas sus esperanzas en la institución superior: el estudiantado. La responsabilidad social de la universidad no es un tema baladí, pues tiene que cumplir con un deber ineludible para con todos aquellos y aquellas que acuden a una institución que debe contribuir a su desarrollo integral, especialmente en lo que se refiere a las Ciencias de la Educación, donde este compromiso adquiere un matiz de justicia social.

Finalmente, es importante comentar algunas limitaciones que deben ser consideradas en investigaciones futuras. Por un lado, la importancia de ampliar el estudio a muestras con mayor diversidad de género. Por otro lado, es necesario apuntar que las respuestas se circunscriben a una sola universidad, por lo que sería fundamental que la investigación sobre este tópico se extendiera a otras Facultades de Ciencias de la Educación de diferentes contextos, a fin de profundizar y ratificar la robustez de los resultados.

## Referencias bibliográficas

- BAREKET, O. y FISKE, S. T. (2023). A Systematic Review of the Ambivalent Sexism Literature: Hostile Sexism Protects Men's Power; Benevolent Sexism Guards Traditional Gender Roles. *Psychological Bulletin*, 149(11-12), 637-698. <<https://doi.org/10.1037/bul0000400>>
- BAS-PEÑA, E., PÉREZ, V. y MAURANDI, A. (2015). Formación en violencia de género en el Grado de Educación Social de las universidades españolas. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 67(3), 51-66. <<https://doi.org/10.13042/bordon.2015.67303>>
- BEJARANO, M. T., MARTÍNEZ, I. y TÉLLEZ, V. (2021). Narrativas del profesorado universitario en sexualidad e igualdad. *Athenea Digital*, 21(3), e3041. <<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3041>>
- CARRETERO, R. y NOLASCO, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55(1), 293-310. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>>
- DÍAZ, C. (2020). Obstáculos para la igualdad de género en las universidades. *Revista Rueda*, 5, 60-76.
- DONOSO, T. y VELASCO, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 71-88. <<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19448>>

- FERNÁNDEZ, P., JAUREGUIZAR, J. e IDOAGA, N. (2021). Representaciones sobre sexismo en educación superior y formación profesional. *Educación XX1*, 24(2), 421-440. <<https://doi.org/10.5944/educXX1.28225>>
- GARCÍA-CANO, M., HINOJOSA, E., BUENESTADO, M. y JIMÉNEZ, A. (2023). A statutory requirement: Teaching innovation for gender equality at university. *Women's Studies International Forum*, 96, 102673. <<https://doi.org/10.1016/j.wsif.2022.102673>>
- GONZÁLEZ, T. (2018). Políticas educativas igualitarias en España: La igualdad de género en los estudios de Magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2), 1-21. <<https://doi.org/10.14507/epaa.26.2764>>
- KITTA, I. y CARDONA-MOLTÓ, M. C. (2022). Students' perceptions of gender mainstreaming implementation in university teaching in Greece. *Journal of Gender Studies*, 31(4), 457-477. <<https://doi.org/10.1080/09589236.2021.2023006>>
- MAÑAS-VIEJO, C. y GARCÍA, M. (2020). Apego adulto, sexismo y satisfacción en la educación superior: Un estudio en la Universidad de Alicante, España. *Revista Española de Pedagogía*, 78(274), 103-120.
- MARTÍNEZ-MARTÍN, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>>
- MATUS-CASTILLO, C., SERRA, P., SOLER, S., VILANOVA, A., FLORES, C., KNIJIK, J. y LUNA, P. (2023). Creencias y prácticas sobre la perspectiva de género en el profesorado de Pedagogía en Educación Física en Chile. *Retos*, 47, 969-977. <<https://doi.org/10.47197/retos.v47.96869>>
- MENÉNDEZ, A. B. (2018). *Análisis de la incorporación de la perspectiva de género en los Planes de Estudio de Grado de la Universidad de Cádiz*. Universidad de Cádiz.
- MIRALLES-CARDONA, C., CARDONA, M. C. y CHINER, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: Estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <<https://doi.org/10.5944/educXX1.23899>>
- MORANDO, M., ZEHNTER, M. K. y PLATANIA, S. (2023). Reverse Sexism and Its Impact on Job Satisfaction and Career Planning: Italian Validation of the "Belief in Sexism Shift Scale". *Social Sciences*, 12(6), 357. <<https://doi.org/10.3390/socsci12060357>>
- PINEDO, R., ARROYO, M. J. y BERZOSA, I. (2018). Género y educación: Detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 21, 35-51. <<https://doi.org/10.18172/con.3306>>
- RODRÍGUEZ, Y., LAMEIRAS, M. y CARRERA, M. V. (2009). Validación de la versión reducida de las escalas ASI y AMI en una muestra de estudiantes españoles. *Psicogente*, 12(22), 284-295.
- VARELA-PORTELA, C., ALONSO-RUIDO, P. y REGUEIRO, B. (2024). Los planes de estudio en educación superior: ¿Es el género una prioridad? *Revista Fuentes*, 26(1), 95-108. <<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24014>>
- YURREBASO, A., GUZMÁN, R., PICADO, E. y JÁÑEZ, Á. (2024). Toward Gender Understanding: Examining Ambivalent Sexism among University Students and Its Impact on Faculty Evaluation. *Societies*, 14(4), 48. <<https://doi.org/10.3390/soc14040048>>