

# Actitudes hacia el género del estudiantado de la carrera de Educación en la Universidad Técnica de Manabí – Ecuador

## Attitudes towards gender of the students of the Education career at the Technical University of Manabí - Ecuador

CASTILLO, Humberto P. <sup>1</sup>

TUBAY, Fanny M. <sup>2</sup>

HENRÍQUEZ, María A. <sup>3</sup>

RAMOS, Jesusita D. <sup>4</sup>

### Resumen

La percepción de actitudes hacia la igualdad de género es un factor fundamental en la comprensión de la inequidad en estudiantes de la carrera de educación en la Universidad Técnica de Manabí. El propósito investigativo es el análisis de la percepción de actitudes sexistas en 303 universitarios siguiendo un enfoque cuantitativo, observacional y transversal. El instrumento de recolección de datos fue el ACTIG. Los resultados posicionan al estudiantado dentro de un perfil adaptativo, no percibiéndose diferencias significativas por género.

**Palabras Clave:** actitudes; estudiantes universitarios; educación; igualdad de género.

### Abstract

The perception of attitudes towards gender equality is a fundamental factor in the understanding of inequity in students of the education career at the Technical University of Manabí. The research purpose is the analysis of the perception of sexist attitudes in 303 university students following a quantitative, observational and transversal approach. The data collection instrument was the ACTIG. The results position the student body within an adaptive profile, not perceiving significant differences by gender.

**Keywords:** attitudes; University students; education; gender equality.

## 1. Introducción

Las ideas de género del estudiantado de educación en la Universidad Técnica de Manabí, en adelante UTM, propone imaginarios apegados a la reproducción capitalista que (Bourdieu, 1998) también llamaba evangelio neoliberalista. Los modelos curriculares del sistema educativo plantean perspectivas desiguales y encubiertas dentro del ejercicio de la profesión y fuera de ella. En las esferas públicas y privadas las estructuras sociales, políticas y educativas que lo sostienen, someten a mujeres y a otros grupos vulnerables (De Dios Vallejo, 2014) bajo dominios hegemónicos. Tal es el caso de hombres con menor poder, niños y ancianos.

El orden capitalista patriarcal (Federici, 2004) de esas estructuras, junto con los valores masculinos constituyen el único referente de aplicación de estrategias didácticas y formas de investigar en el aula (Muñoz y Cortés, 2007)

<sup>1</sup> Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (PhD). Universidad de Los Andes. Venezuela. hpcastilloq@gmail.com

<sup>2</sup> Doctora en Educación (PhD). Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Departamento de Pedagogía. fanny.tubay@utm.edu.ec

<sup>3</sup> Doctora en Pedagogía (PhD). Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Departamento de Pedagogía. maria.henriquez@utm.edu.ec

<sup>4</sup> Doctora en Pedagogía (PhD). Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Departamento de Pedagogía. jesusita.ramos@utm.edu.ec

con una correspondencia dispar y beneficiosa para el hombre (Hearn, 2003) y de desventaja para la mujer, pues esta es considerada ciudadana de segunda clase (Lorber, 2009).

Los arquetipos docentes contruidos sobre imaginarios de género albergan “esencialmente un contenido inconsciente, que al concientizarse y ser percibido cambia de acuerdo con cada conciencia individual en la que surge” (Jung 1991, 11). Y dan forma a estereotipos prefijados en categorías binarias de mujer-profesora y hombre-profesor. De ahí que a las mujeres históricamente se les designó un papel social reducido a la esfera del hogar (Tubay, 2019), o también condicionado fuera del mismo, cumpliendo y combinando su rol de madre en espacios laborales y escolares.

Se le da importancia exclusiva cuando se resaltan sus funciones maternas (Riley, 1984), por los vínculos afectivos, sociales e intelectuales. De ahí que, hasta hace poco, a la gran mayoría de mujeres maestras en las escuelas primarias y secundarias se las llama segundas madres, tías, señoritas, misses, chicas o hermanas (Fischman, 2005).

Eso ha hecho que la profesión adquiriera una diferencia sustancial en desventaja con otras (Flores, 1992). Pues, “el lugar de la mujer en la vida social humana no es producto, en sentido directo, de las cosas que hace, sino del significado que adquieren sus actividades a través de la interacción social concreta” (Geertz 1980, 165). En cambio, a lo masculino se le asignan otras funciones, representaciones y responsabilidades a nivel sociocultural, y en el plano docente. Por ejemplo, los roles de liderazgo en escuelas y la distribución de asignaturas en función de las categorías de género tienen espacios segmentados en su praxis. Así, encontramos más casos de hombres directores o rectores de escuelas, institutos o universidades, que de mujeres como profesoras de primaria. También están los casos de secretarios educativos (hombres), quienes en menor escala ejercen una profesión estigmatizada como femenina (Acker, 1996).

A decir de Fraser (2015) esas conductas de género se ven reflejadas en las estructuras sociales del género, porque hay un modelo masculino, jefe-cabeza de familia que sostiene a hijos y esposa. Y madres que realizan el trabajo doméstico sin remuneración. En ese sentido, el lenguaje solapado de violencia encripta extensas jornadas de trabajo doméstico, sumado al no remunerado (Valdez et al., 2006), orillando a mujeres a optar por salidas profesionales afines a funciones domésticas.

### **1.1. Los presupuestos teóricos que dimensionan la perspectiva de género**

La educación con perspectiva de género en América Latina enfrenta un bloqueo estandarizado por el engranaje armónico que tanto Estado, sociedad y escuela, postulan como modelos tecno-culturales capitalistas, tele democráticos y burocráticos (Canclini 1995; De Sousa 1997) para diseñar las planificaciones curriculares.

Los patrones biológicos y sociales obedecen de por sí, a una construcción cultural estática y repetitiva, en las que el sexo y el género deambulan por definiciones escasas y como sinónimo, uno del otro. No obstante, el sexo como elemento determinante de la feminidad y la masculinidad es un hecho biológico y una creación simbólica que en lo posterior designa si una persona es hembra o macho (Stolcke, 2000). Y el género, es el resultado de un proceso mediante el cual las personas reciben significados culturales, pero también los innovan (Butler, 1990). Estos modelos funcionan sobre la base del sistema capitalista patriarcal (Lorber, 2009), y hacen que los imaginarios femeninos y masculinos vayan caracterizando y definiendo los roles y estereotipos, encapsulando a mujeres y hombres en la esfera social (familia, escuela, trabajo) y en las relaciones socioculturales que mantienen.

Las dimensiones (sociocultural, relacional y personal) conllevan a revisar las definiciones en las que están sujetas lo femenino y masculino.

Estas categorías se forjan en una cultura responsable de crear conductas particulares, así como de transformar ideas, premisas y funciones naturales de las personas creando nuevos patrones culturales (Muñoz y Cortés, 2007).

---

## 2. Metodología

Esta investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo de tipo observacional y transversal. En la recolección de datos se utilizó el cuestionario ACTIG, usando para su distribución la plataforma de Google Drive, realizando el análisis de los datos a través del paquete estadístico IBM SPSS Statistics 20. El análisis psicométrico del ACTIG, realizado por (Castillo et al. 2020), determinó su poder discriminativo, validez y confiabilidad. El análisis de las características de la muestra se realizó, a través de procedimientos estadísticos de comparación de muestras independientes. Se procedió a determinar la existencia de diferencias significativas entre las dimensiones sociocultural, relacional y personal según la percepción de los estudiantes de la carrera de educación de acuerdo con su género. Dicho análisis fue constatado con la prueba U de Mann-Whitney. Posteriormente se verificó la independencia entre el sexo de los estudiantes y las respuestas por medio de la prueba Chi cuadrado. Se estimó un tamaño de muestra probabilística de 303 estudiantes de la carrera Educación de la UTM.

### 2.1. Participantes

El ACTIG se aplicó a estudiantes de la carrera de educación de la UTM, a través de la plataforma de Google Drive. Se recibieron en total 303 respuestas válidas, de las cuales 217 son mujeres (71,6%) y, 86 son hombres (28,4%); 71 son estudiantes de Matemáticas y Física (23,4%), 23 de Biología y Química (7,6%), 163 de Básica Integral (53,8%), 14 de Inicial (4,6), 11 de Cultura Física (3,6%) y 21 de Idiomas Modernos (6,9%). Con estas cifras muestrales se accedió a trabajar con un nivel de confianza de 95%, un error inferior  $\pm 5,18$  y la máxima varianza proporcional ( $p = 0,50$ ).

### 2.2. Instrumento

Como se mencionó, se recogieron los datos con la escala de actitudes ACTIG, previamente validada en la referencia citada. En lo concerniente a su fiabilidad, el alfa de Cronbach global arrojó un coeficiente de 0.867, la dimensión socio crítica (0,849), relacional (0,769) y personal (0,792). Dichos resultados reflejaron un alto índice de fiabilidad del instrumento. Así mismo, se determinó la validez de constructo de la escala a través del análisis factorial confirmatorio, obteniéndose pesos factoriales, en su mayoría altos ( $0,471 \leq X \leq 0,862$ ) que reflejaron que cada dimensión es adecuada en la comprensión y valoración del constructo “actitud hacia la igualdad de género”.

El análisis factorial de componentes principales se realizó a través del estudio de componentes principales con rotación Varimax para la extracción de factores. Se filtró un número de factores por dimensión adecuado al esperado. El análisis de componentes principales realizado a los tres factores, identificado con auto valores superiores a 1, explicó el 53,78% de la varianza total. Los pesos factoriales obtenidos por cada reactivo son, en su mayoría, altos, oscilan entre 0,474 (ítem 18) y 0,868 (ítem 4). Estos resultados reflejaron que cada dimensión es adecuada para el estudio del constructo “actitud hacia la igualdad de género” (Castillo et al., 2020, p.106-107).

Siguiendo los criterios asumidos por Castillo et al, (2020)

La escala sociocultural (ítems 1 a 6) aborda el reparto equitativo de responsabilidades familiares y domésticas entre mujeres y hombres, los mandatos sociales y los estereotipos de claridad de género; la escala relacional (ítems 7 - 12) incluye las interacciones que producen en el estudiante con la familia, con el profesorado y con el grupo de iguales, y trata aspectos ligados a las situaciones de violencia y de

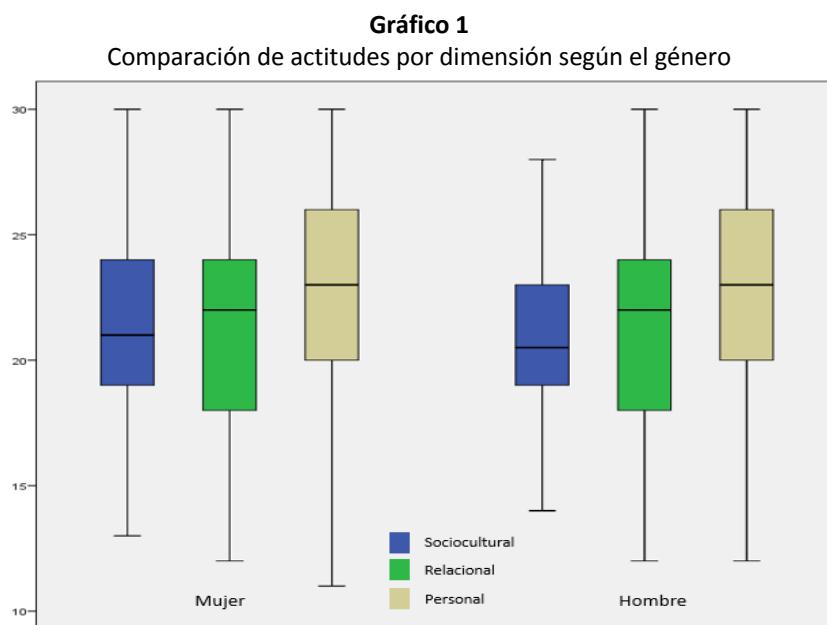
liderazgo; la escala personal (ítems 13 - 18) propone temas relacionados con las preferencias y elecciones académicas, las aspiraciones en la vida y las expectativas desde una perspectiva de género (107).

### 2.3. Análisis de resultados

Previo al procesamiento de la data obtenida del ACTIG, se recodificaron aquellos ítems asumidos como inversos (-). Para el análisis general de las variables cuantitativas, se asumieron los estadísticos descriptivos básicos. Las variables ordinales de la escala fueron estudiadas en términos porcentuales. La asociación entre variables se realizó mediante la aplicación del estadístico Chi cuadrado. En la comparación de los grupos por género y, al no cumplir con los supuestos de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov), se procedió a estudiar la heterogeneidad de dos muestras independientes (hombres y mujeres) a través al uso del test no paramétrico U de Mann-Whitney.

## 3. Resultados

Inicialmente, al explorar los datos de las variables en estudio, se observa poca diferenciación entre hombres y mujeres en los percentiles obtenidos en las dimensiones sociocultural, relacional y personal.



Fuente: elaboración propia

-----

**Cuadro 1**  
Estadísticos descriptivos de las escalas

	Sociocultural	Relacional	Personal	Global
Media	21,195	20,845	22,990	65,035
DT	3,36	4,63	4,03	8,68
Mínimo	13	12	11	46
Máximo	30	30	30	88
Normalidad	0,003	0,021	0,040	0,000

Fuente: elaboración propia

Luego, al aplicarse la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se determinó que ninguna de las dimensiones sigue una distribución normal ( $p < 0.05$ ) (Ver cuadro 1). El análisis de los datos utilizando la U de Mann-Whitney (ver cuadro

2) reflejó ausencia de diferencias significativas (Sig. >0,05) entre estudiantes (mujeres y hombres) en la percepción hacia la igualdad de género, tanto a nivel global como en cada una de las dimensiones (sociocultural, relacional y personal). Esta ausencia de evidencias muestrales fue contrastada a través del análisis de varianzas (asumiendo igualdad de varianzas) en las tres dimensiones analizadas (sociocultural:  $F=1.555$ , Sig. 0,213; relacional:  $F=0.174$ , Sig. 0,677 y personal:  $F=0.001$ , Sig. 0,971), verificando la ausencia de las evidencias muestrales suficientes antes referida (Sig. > 0,05).

**Cuadro 2**  
Estadísticos de las diferencias según el género

	Valores de actitud global y en cada escala, en función del sexo				Prueba U de Mann-Whitney	
	Media		D. T.		U	Sig.
	M	H	M	H		
Global (18 ítems)	65,96	64,11	8,900	8,460	8344,00	0,151
Sociocultural	21,55	20,84	3,546	3,165	8265,00	0,119
Relacional	21,31	20,38	4,739	4,514	8321,00	0,137
Personal	23,10	22,88	4,031	4,019	9100,00	0,736

Fuente: elaboración propia

Tomando como referencia los parámetros utilizados por Castillo et al, (2020), sobre los puntos de corte para la clasificación de los perfiles de actitudes (sexista  $\leq 20$ ; adaptativa  $21 \leq X \leq 23$  e igualitaria  $\geq 24$ ), los resultados posicionan al estudiantado de la carrera de educación de la UTM dentro de una actitud adaptativa en cada dimensión analizada.

Las dimensiones (sociocultural, relacional y personal) conllevan a revisar las definiciones en las que están sujetas lo femenino y masculino.

Masculinidad y feminidad, consisten en las formas esperadas y en algunos casos, ya asumidas para cada uno de los sexos. La masculinidad está cargada de conocimiento de dominación y de mando; de protección hacia la mujer y hacia su familia; de proveedor económico; de sexualidad a flor de piel. La feminidad tiene dentro de sus contenidos; el papel de las mujeres como madres, amas de casa; el deseo de unión y dependencia hacia un hombre a través del matrimonio; las cualidades de pureza y virginidad hasta el momento que se casen (Akú, 2003, p. 89).

Azorín (2017) referenciando el trabajo de García-Pérez et al. (2010) define conceptualmente la actitud hacia el género (sexista, adaptativa e igualitaria) en los siguientes términos:

“...grado de disposición del alumnado a colaborar y actuar para promover la igualdad entre mujeres y hombres”. Así, la persona que muestra una actitud sexista reproduce los estereotipos de género y los mandatos patriarcales que están vinculados a los roles masculinos y femeninos. En la actitud adaptativa se asumen posiciones aceptadas por el entorno en las que solo se reconoce las desigualdades presentes en el discurso social, evidenciando indecisiones en temas asociados a la igualdad que dejan entrever ciertos estereotipos. Y, la actitud igualitaria se fundamenta en el reconocimiento de la desigualdad por razón de género y en la apuesta decidida por la equidad entre mujeres y hombres. La actitud sexista se encuentra alejada de ideario que plantea la visión igualitaria mientras que la actitud adaptativa está entre dos aguas, dentro de una etapa de transición y apertura que camina hacia la igualdad de género pero que mantiene reminiscencias de estereotipos que han de superarse” (p. 49).

Los resultados del Chi-cuadrado reflejan que los perfiles de actitud no están asociadas al género (Chi-cuadrado=1,782;  $gl=2$ ;  $p=0,410 > 0,05$ ). Por subescala, la puntuación media en la dimensión sociocultural fue de

21.4 (DT=3.5), relacional (21.1 (DT=4.7) y, personal (23.8 (DT=4.02). Estos resultados reflejan que el alumnado encuestado responde a una actitud sexista y adaptativa en la escala sociocultural y relacional, mientras que, en la escala personal, los resultados arrojan una actitud igualitaria. Las puntuaciones obtenidas en todas las escalas no se encuentran distribuidas en forma normal ( $p < 0.05$ ).

Un resultado a destacar en el perfil sexista, es la alta proporción (M=25,4%; H=12,2%) reflejada en la percepción de las mujeres. Consideramos que esa actitud es producto de factores socioculturales notables en la estructura social latinoamericana, en la cual la mujer

“Ha estado confinada a la esfera del hogar, y se les atribuía únicamente una identidad de madre y esposa, el sistema de género establecía la necesidad de fronteras inseparables entre el espacio público de monopolio masculino y la esfera privada de prerrogativa femenina” (Poovey, 1988, p. 68).

En esas sociedades, la violencia doméstica, discriminación machista y femicidio aumentan constantemente como producto del neoliberalismo articulado en base a tres poderes facticos: capitalismo, colonialismo y patriarcado (Santos, 2020).

En la interpretación de las puntuaciones obtenidas en los diferentes ítems de las escalas estudiadas, los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 18, fueron procesados como reactivos inversos (-) y, los ítems 13, 14, 15, 16, 17 (+). Los ítems (-) que son respondidos con puntuaciones cercanas a los valores 4 y 5, reflejan que los estudiantes encuestados no muestran una buena actitud hacia la igualdad de género, ya que manifiestan su acuerdo con afirmaciones que incluyen aspectos contrarios a ella. Las opciones 1 y 2, significan que el estudiante está en desacuerdo con aspectos sexistas. En los ítems (+), las opciones 4 y 5, conllevan a expresar una actitud relacionada con la coeducación a favor de la igualdad entre hombres y mujeres. Las opciones 1 y 2 denotan desacuerdo con la propuesta igualitaria, asumiendo una actitud negativa hacia la igualdad de género.

Al recodificar los valores de la escala de los ítems inversos, tienen una valoración positiva, ya que una puntuación de 3 indicaría una actitud neutra y prácticamente, en la escala sociocultural, todos tienen un valor medio superior a 3. Otro aspecto descriptivo y enriquecedor, lo constituye el estudio de la dispersión en las respuestas, ya que una dispersión pequeña indica un gran acuerdo en la respuesta. Las respuestas son bastantes homogéneas, las desviaciones típicas son relativamente bajas en comparación con las medias (un tercio de su valor).

### **3.1. Dimensión sociocultural**

El cuadro 3 muestra ítems de la dimensión sociocultural, a excepción del ítem 2, los hombres puntúan más alto que las mujeres, obteniendo en promedio puntajes mayores al de los hombres. No obstante, estos resultados no evidencian diferencias significativas en la percepción de igualdad hacia el género en esta dimensión

Los hombres perciben (M=3,60; H=3,83) no estar preparados para el cuidado de los niños/as, enfermos/as y ancianos/as. El estudiantado considera que la mujer hace mejor esa tarea que el hombre. En el ítem 3, (M=3,76; H=3,24) son las mujeres quienes perciben con puntuaciones promedio más altas, que es natural que los padres y madres tiendan a conceder más libertad a los hijos varones, ya que las hembras siempre correrán peligros mayores. Así mismo, otro ítem a destacar es el relacionado con que las mujeres consideran (M=3,44; H=2,23) que los padres y madres de familia prefieren a una mujer como profesora de básica de sus hijos, ya que conectan emocionalmente mejor con los niños/as.

**Cuadro 3**  
 Descriptivos: Media (DT)  
 Dimensión Sociocultural

	<b>Global</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>
1. Las mujeres dedican más energía al bienestar de sus hijos y su familia que a su trabajo (-)	3,52 (1,233)	3,50 (1,233)	3,53 (1,234)
2. Los hombres no están capacitado, como las mujeres, para el cuidado de los niños/as, enfermos/as y ancianos/as. (-)	3,72 (1,062)	3,60 (1,036)	3,83 (1,087)
3. Es natural que los padres y madres tienden a conceder más libertad a los hijos varones, ya que las hembras siempre correrán peligros mayores. (-)	3,50 (1,160)	3,76 (1,142)	3,24 (1,188)
4. Los padres y madres de familia prefieren a una mujer como profesora de básica de sus hijos, ya que conectan emocionalmente mejor con los niños/as (-)	3,34 (1,122)	3,44 (1,174)	3,23 (1,07)
5. Mayoritariamente los hombres son profesores de matemáticas, educación física o química.... (-)	3,87 (1,112)	3,95 (1,123)	3,78 (1,100)
6. Mayoritariamente las mujeres son profesoras de ciencias sociales, arte o literatura... (-)	3,26 (1,033)	3,29 (1,021)	3,22 (1,045)

Fuente: elaboración propia

Para Lamas (2000), ese conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar lo que es ‘propio’ de los hombres (lo masculino) y lo ‘propio’ de las mujeres (lo femenino), es la base en la que se sustentan las relaciones sociales y su estructura de dominio capitalista patriarcal.

En esta dimensión lo femenino complementa lo masculino, incluso en el ámbito de la docencia. Porque las profesiones que no son apreciadas o consideradas rentables por los grupos masculinos, son cedidas a los colectivos femeninos (Alonso & Mas, 2008). De ahí que, algunos elementos sociales son una construcción sociocultural y simbólica de sentido social e históricamente situados y atravesados por relaciones de poder (Guerrero, 2010).

Pese a que las mujeres son las que tienden a trabajar más, son también quienes tienen menos dominio y comando - sobre sus recursos, y sus capacidades de producción. Como lo resalta (Lorber 2009, p. 59) estas “han sido la base de una teoría económica influyente sobre la desigualdad de género que vincula la división laboral en la familia y en el lugar de trabajo”. Ellas no cuentan con disponibilidad inmediata para ejercer en igualdad de condiciones, profesiones ni tampoco decisiones inherentes a sus categorías binarias. Sino que más bien están inmersas en roles cuidadores definidos en el hogar y en la escuela, y en las construcciones sociales institucionalizadas en las políticas tradicionales (Rodríguez, 2014), y en los aparatos estatales públicos y privados, que son unitarios en sus prácticas, en sus proyectos o en sus efectos (Yuval Davis, 1997).

### 3.2. Dimensión relacional

**Cuadro 4**  
 Descriptivos: Media (DT)  
 Dimensión Relacional

	<b>Global</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>
7. Los niños son motivados para jugar a ser policías, bomberos, ingenieros, médicos, etc. (-)	3,34 (0,973)	3,35 (0,981)	3,30 (0,959)
8. Las niñas son motivadas para jugar a ser profesoras, modelos, bailarinas, amas de casa, peluqueras, mamás, etc.(-)	3,66 (1,032)	3,72 (1,008)	3,51 (1,082)
9. Mayoritariamente las mujeres son profesoras de ciencias sociales, arte o literatura... (-)	3,50 (1,133)	3,56 (1,141)	3,36 (1,105)
10. Los varones que laboran como profesores trabajan fundamentalmente en la educación universitaria (-)	3,36 (0,976)	3,36 (0,087)	3,35 (0,955)
11. La docencia suele ser una profesión ejercida fundamentalmente por mujeres (-)	3,69 (1,131)	3,75 (1,001)	3,53 (1,092)
12. Las profesoras trabajan fundamentalmente en inicial, primaria y secundaria (-)	3,49 (1,138)	3,55 (1,146)	3,33 (1,100)

Fuente: elaboración propia

Las respuestas a los diferentes ítems son bastantes homogéneas. (Ver cuadro 4). Destaca el ítem 8 (M=3,72; M=3,52), donde las mujeres perciben, mayormente, que las niñas son motivadas a ser profesoras, modelos, bailarinas, amas de casa, mamás. Similar percepción se observa cuando las mujeres responden que la docencia suele ser una profesión ejercida por las mujeres (M=3,75; M=3,53) y, en el promedio del ítem 12, cuando se les pregunta acerca de si las profesoras trabajan fundamentalmente en inicial, primaria y secundaria (M=3,55; M=3,33), las respuestas continúan siendo bastante homogéneas, a nivel global y por género, los valores de las desviaciones no superan el tercio del valor de las medias.

Para (Ontaria, 1981), las elecciones de asignaturas constituyen el primer eslabón de conducta vocacional del estudiantado, pues así se va contribuyendo sucesivamente a definir la vocación académica y profesional de cada persona. Por un lado, interviene la inclinación hacia determinadas asignaturas, no sólo por los contenidos o intereses del estudiantado, sino por quien o quienes son los que lideran y están a cargo de dirigirlos (profesorado), y resultan ser modelos o patrones a seguir. Y por otro, la elección del profesorado en la dedicación laboral en la que están inmersos.

Por un lado, está el profesorado que labora en sus áreas especializadas de elección, y por otro, quienes se dedican y logran la experticia en la docencia. En ambos casos se trata de profesiones que recaen en el establecimiento de especialidades arquetípicamente femeninas o masculinas, dependiendo del área y de la disponibilidad de sus miembros para participar en ellas (Vázquez y Manassero, 2008). Por lo general, la presencia de mujeres en la docencia es un fenómeno de importancia internacional (Flores, 1992), pues son ellas las que ejercen en mayor porcentaje la profesión en el mundo.



### 3.3. Dimensión personal

**Cuadro 5**  
Descriptivos: Media (DT) - Dimensión Personal

	<b>Global</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>
13.Me encuentro cómodo/a con profesores/as independientemente de su preferencia sexual (+)	4,15 (0,976)	4,09 (1,041)	4,28 (1,006)
14. Tenemos normalizado que las personas elijan y vivan libremente su orientación sexual. (+)	3,98 (1,048)	3,96 (1,066)	4,02 (1,006)
15. Me desagrada cuando inferiorizan a personas diversas sexualmente (gay, lesbianas, transexuales, etc. (+).	4,00 (1,061)	4,04 (1,067)	3,91 (1,047)
16. Tenemos normalizado que una persona homosexual sea profesor (+)	3,36 (1,125)	3,37 (1,102)	3,35 (1,186)
17. Me gustaría tener asignaturas en la carrera relacionadas con género, cuerpo, sexualidades, etc. (+)	3,94 (0,978)	4,02 (0,925)	3,73 (1,078)
18.El profesor, en el espacio escolar, infunde respeto y autoridad, lo que le permite ser un líder para los estudiantes (-)	3,60 (1,419)	3,61 (1,439)	3,59 (1,371)

Fuente: elaboración propia

En la dimensión personal (Ver cuadro 5). los ítems 13 (Me encuentro cómodo/a con profesores/as independientemente de su preferencia sexual) y 15 (Me desagrada cuando inferiorizan a personas diversas sexualmente gay, lesbianas, transexuales, etc.) presentan puntuaciones altas ( $\geq 4$ ) y los demás, exceptuando el ítem 16, puntuaciones cercanas a 4, lo que refleja que el grupo de estudiantes encuestados perciben una tendencia hacia la actitud adaptativa. La dispersión de las puntuaciones, son bastante homogéneas.

A nivel personal si hablamos de mujeres, hombres y otras identidades que encarnan los colectivos LGBTQ+ fundamentales para la Teoría Queer (Butler, 1990), encontramos cuerpos secuestrados por el poder, que son un botín demasiado valioso que hay que poner a buen recaudo (De la Torre, 2000), para que el sistema hegemónico capitalista pueda hacer uso del mismo a través de prácticas violentas de género.

Acorde a González et al. (2013) hablar de esas identidades cuestiona y valida más de una manera de representarse individual o colectivamente e integra la existencia de las categorías hombre, mujer, heterosexual, homosexual, bisexual, y lesbiana; cuestionando ese concepto prescriptivo de “naturaleza”.

## 4. Conclusiones

El estudio realizado aporta evidencias acerca de la percepción de los estudiantes de la carrera de Educación de la UTM hacia la igualdad de género. A nivel global, los resultados posicionan al estudiantado de la carrera de educación dentro de una actitud adaptativa. De igual manera, los resultados en las dimensiones sociocultural, relacional y personal, posicionan al estudiantado de la carrera de educación de la UTM en un perfil adaptativo hacia la igualdad de género.

Al comparar los resultados con la investigación “Actitudes del estudiantado hacia la igualdad de género” realizada por García et al. (2010, p. 225) encontramos resultados coincidentes en la emisión de las respuestas dadas por los estudiantes, que reflejan una actitud adaptativa hacia la igualdad de género. En la investigación “Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia”, realizada por Azorín (2017, p. 51), se encontraron resultados diferentes, en los que los estudiantes participantes reflejan un perfil sexista en las escalas sociocultural y relacional, mientras que, en la dimensión personal, una actitud igualitaria.

Por lo expuesto, en Manabí la cultura no responde a tejidos sociales híbridos (Canclini, 1989), ajustados a la complejidad de las relaciones sociales, propios de la modernidad y la globalización, sino que escapa de la realidad

y se ata a concepciones neoliberales capaces de solapar y encarcelar a las personas en entornos desiguales y discriminatorios, que, por tanto, impiden la incorporación de nuevos elementos en la cultura de los pueblos y nacionalidades (Bonfil-Batalla, 1999).

Las nociones de cultura (relaciones parentales, sociales, dispositivos como la música, el arte y la tradición) que permean y continúan haciéndolo en territorio manabita guardan una estrecha y profunda relación con prácticas sexistas y con la violencia de género (Casado et al., 2015), reforzando prácticas socialmente condicionadas en las que las personas actúan selectivamente al apropiarse y hacer suyos determinados bienes y prácticas, dándoles usos y sentidos sociales locales (Santillán & Ramírez, 2004), que más adelante tienen repercusión en los asuntos de la escuela y la comunidad educativa. No obstante, este estudio abre la posibilidad de repensar la formación docente desde la perspectiva de género, buscando nuevas ideas e imaginarios educativos que nos lleven a redireccionar y cambiar el orden social establecido (Tubay, 2020) no solo en Manabí, sino en toda la región.

Estos resultados deben ser considerados con precaución, tomando como referencia las desventajas del método cuantitativo relacionadas con la profundidad de aspectos complejos inmersos en la naturaleza de la actitud humana. No obstante, a través del método de encuesta se posibilitó la optimización, el procesamiento y el análisis descriptivo de los resultados que implicaron el conocimiento, comprensión y valoración de las actitudes hacia el género en estudiantes universitarios.

#### **4.1. Discusión**

Según (Marx, 1909) la llegada del capitalismo tiene relación directa en las relaciones económicas y sociales, y consecuencias en los modos de acumulación neoliberales, no sólo de las producciones, sino en el recurso humano y su espacio laboral. Los modos como se organizan las sociedades globales e híbridas (Canclini, 1989) para producir, no dejan de imprimir prácticas que trascienden las fábricas y lugares de trabajo. Por tanto, los roles de género en la familia y en el trabajo, el liderazgo, la violencia y la afectividad, se encuentran orquestados en función de una nueva orden patriarcal, basada en la exclusión de las mujeres del trabajo asalariado y su subordinación a los hombres (Marx, 1967; Federici, 2004) en este caso de estudio, en la docencia.

Las respuestas del estudiantado atribuyen a la profesión determinadas características en función del género, vinculadas a nociones maternalistas (Fischman, 2005), y a “condicionamientos de afecto cognitivos de los más variados tipos: personales, conceptuales, de procedimientos, actitudinales, normativos, etc., que matizan toda clase de contenidos mentales” (Garcés, 2010, p. 116).

Para (Vaillant, 2010, p. 4) en comunidades de aprendizaje el papel de formación enuncia un conjunto de “identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales y de las trayectorias de vida profesional” de cada individuo que se dedica al oficio. Además de aquellos “factores personales como la madurez personal, la fase por la que atraviesa en su ciclo vital, la identidad étnica y de género, las creencias religiosas, los compromisos ideológicos y los objetivos de carrera” (Hargreaves, 1996, p. 104). Componentes que, regularmente son aislados del marco de concepción en el que se fundamenta su vocación de formador.

Los abordajes teóricos revelan otras formas de concebir a la educación, bajo viejas o noveles tradiciones, que nos lleva a pensar que, dentro de su construcción como sistema estatal y social, se encuentra la imagen prediseñada y estereotipada del profesorado, y de los demás miembros de la sociedad que en ella conviven. En consecuencia, los desafíos contemporáneos, implican además de una participación activa y una formación más pertinente, el repensar de los conceptos con los que hemos operado, desde nuestros inicios en la docencia y la influencia que han tenido las mujeres y hombres en el profesorado. De ahí que, la formación docente en género y las fases por las que atraviesa el estado curricular de los futuros docentes, no es más que “un revulsivo para aprender a cuestionar lo que se ve, lo que se cree y lo que se hace, para ayudar a repensar la práctica docente desde la conciencia de la contextualización y de la complejidad del acto educativo” (Imbernón, 2000, p. 45).

A decir por (Vaillant, 2010, p. 14), desde la última década hemos vivido una “crisis de identidad del profesorado, que al igual que en el caso de otras profesiones, va unida a la crisis de la sociedad y específicamente a la crisis de la escuela”, en la que no están ajenos los temas de género y las problemáticas que derivan de su perspectiva y representaciones simbólicas. Por consiguiente, las ideas de género en este estudio responden a una división sexual de la profesión que no son producto de hechos coincidentes, sino socialmente estructurados.

Esos indicadores en las relaciones de género son el reflejo de una trayectoria histórica en la que las mujeres son conducidas a desempeñar roles tradicionales para lo femenino, especialmente en el ámbito doméstico (Henrici, 2007), y los hombres en los ámbitos laborales desde la calle, en dos espacios ya determinados, la casa y la calle (Tubay, 2019). En el caso masculino, vemos reafirmadas características de fuerza física, rudeza y exposición social fuera del hogar como una función para los hombres ligada a su rol proveedor (Poncela, 2002). Los estereotipos que emergen de esas dimensiones y roles, permite que, en las construcciones de las feminidades y masculinidades, resulte importante hablar de las configuraciones de prácticas, enfatizando en aquello que las personas realmente hacen y no en aquello que es esperado o imaginado (Connell, 1995).

---

## 5. Bibliografía

- Acker, Sandra. 1996. Gender and teacher's work. *Review of Research in Education*, 21, 99-162.
- Akú, María. (2003). Masculinidad y Feminidad en adolescentes de escuelas primarias urbanas. Tesis de pregrado., Universidad de San Carlos de Guatemala, San Carlos, Guatemala.
- Alonso Ángel & Mas María. (2008). La elección de asignaturas de ciencias: análisis de los factores determinantes. *Revista española de Pedagogía*, 541-558.
- Azorín Abellán, C. M. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense Educación*, 28(1), 45-60. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n1.48715](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48715)
- Bonfil Batalla, Guillermo. (1997). Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados. El patrimonio nacional de México. México: FCE, CONACULTA. 28-56.
- Bourdieu, Pierre. (1998). *Acts of resistance: Against the tyranny of the market*. Nueva York: The New Press.
- Butler, Judith. (1990). Gender trouble, feminist theory, and psychoanalytic discourse. *Feminism/postmodernism*, 327, x.
- Canclini, Néstor. (1989). *Culturas híbridas*. Barcelona. Editorial De Bolsillo.
- \_\_\_\_\_. (1995). Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización (No. 306.1 G3).
- Casado, Cristina et al. (2015). Un análisis de la violencia y el sexismo desde el imaginario musical ecuatoriano de la región Costa. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (38), 225-243.
- Castillo Q, H., Tubay Z. F. y Henríquez C. M. A., (2020). Validación de un instrumento para evaluar Actitudes hacia la Igualdad de Género en Estudiantes Universitarios. *Revista San Gregorio*. (38), 101 - 116.
- De Dios-Vallejo, Delia. (2014). Equidad de género y embarazo. *Perinatología y reproducción humana*, 28(2), 71-78.
- De la Torre, Renée. (2002). El campo religioso, una herramienta de duda radical para combatir la creencia radical. *Revista Universidad de Guadalajara*, 24, 45-50.
- De Sousa Santos, Boaventura. (1997). Toward a multicultural conception of human rights. *Droit et Societe*, 35, 79.

- Federici, Silvia. (2004). *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Fischman, Gustavo. (2005). Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género. *Revista electrónica de investigación educativa*, 7(2), 01-28.
- Flores, Etelvina. (1992). Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente. *Nueva Antropología*, 12(42), 57-71.
- Fraser, Nancy. (2015). *Fortunas del feminismo: Del capitalismo gestionado por el Estado a la crisis neoliberal*. Instituto de Altos Estudios Nacionales del Ecuador.
- Garcés, Rodrigo. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 2(6), 115-123.
- García-Pérez, R., Rebollo, M.A., Buzón, O., González-Piñal, R., Barragán, R. y Ruíz, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232.
- Geertz, Clifford. (1980). *Blurred Genres*. *American Scholar*, pp. 165-179.
- González et al. (2013). Impacto de las brechas de género y generacional en la construcción de actitudes en padres y madres frente a las innovaciones coeducativas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 181-200.
- Guerrero, Patricio. (2010). *Corazonar: una antropología comprometida con la vida*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- Hargreaves, Andy. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.
- Hearn, Jeff. (2004). From hegemonic masculinity to the hegemony of men. *Feminist theory*, 5(1), 49-72.
- Henrici, Jane. (2007). *Women, Work, and Poverty: Women Centered Research for Policy Change*. New York: Heidi Hartmann.
- Imbernón, Francesc. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad: ¿Conciencia o presión? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (38), 37-46.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos, INEC (2012). *Encuesta Nacional de Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las mujeres*. Quito. Ecuador: INEC
- Jung, Carl. (1991). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Editorial Paidós Ibérica. Barcelona.
- Lamas, Marta. (2000). *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. Centro de Investigación de Estudios de la Mujer, Universidad de Costa Rica.
- Lorber, Judith. (2009). *Gender inequality: Feminist theories and politics*. New York: Roxbury Pub.
- Marx, Karl. (1967) [1867]. *Capital. A Critique of Political Economy*, vols. 1 y 3, Chicago, Charles H. Kerr & Company, 1909 [ed. cast.: *El Capital*, Madrid, Siglo XXI, 2006].
- Muñoz Lucy & Cortés Rocío. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de investigación Educativa*, 25(1), 77-95.
- Ontoria, Antonio. (1981). La educación desde la taxonomía numérica aplicada al análisis de la personalidad del educando. (*L'éducation de la taxonomie numérique appliquée à l'analyse de la personnalité de l'enseignant*). *Revista de Ciencias de la Educación- Madrid*, 27(105), 29-47.

- Poncela, Anna. (2002). Estereotipos y roles de género en el refranero popular: charlatanas, mentirosas, malvadas y peligrosas: proveedores, maltratadores, machos y cornudos (Vol. 46). Anthropos Editorial.
- Poovey, Mary. (1988). Feminism and deconstruction. *Feminist studies*, 14(1), 51-65.
- Riley, Denise. (1984). There is an Old Fiction of Reliability. *Feminist Review*, 18(1), 36-36.
- Rodríguez, Alison. (2014). *Mujeres y protección social en Ecuador*. Ecuador: Ministerio de Inclusión Económica y Social.
- Santillán Alfredo & Ramírez, Jacques. (2004). Consumos culturales urbanos: el caso de la tecnocumbia en Quito. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (18), 43-52.
- Santos, Boaventura. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Buenos Aires: Editorial CLACSO.
- Stolcke, Verena. (2000). ¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad... y la naturaleza para la sociedad? *Política y cultura*. (14), 25-60.
- Tubay, Fanny. (2019). Estereotipos de género: Perspectivas en profesiones artesanales de Portugal. *Revista Estudos Feministas*, 27(2).
- Tubay, Fanny. (2020). Representaciones simbólicas del género en Manabí-Ecuador. *Perseitas*, 8.
- Vaillant, Denise. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 22(234).
- Valdez-Santiago, R., Juárez-Ramírez, C., Salgado-de Snyder, V. N., Agoff, C., Avila-Burgos, L., & Híjar, M. C. (2006). Violencia de género y otros factores asociados a la salud emocional de las usuarias del sector salud en México. *Salud Pública de México*, 48(S2), 250-258.
- Vázquez, Ángel, & Manassero, María. (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciencias*, 5(3), 274-292.
- Yuval-Davis, Nira. (2004). Gender and nation. In *Women, ethnicity and nationalism*. Routledge. 30-40.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoCommercial 4.0 International

