

Sexismo en Educación Superior: ¿Cómo se Reproduce la Inequidad de Género en el contexto Universitario?

Sexism in Higher Education: How is Gender Inequality Reproduced in the University context?

Ana María Espinoza¹ y Natalia Albornoz^{1,2}

¹Escuela de Educación, Universidad de O'Higgins

²Escuela-Centro Experimental Carén, Universidad de Chile

En Chile, como en muchos países del mundo, se observan manifestaciones de inequidad de género en educación que menoscaban el aprendizaje y desarrollo de todas y todos. Además de factores estructurales, existen factores psicosociales como los estereotipos de género y prácticas pedagógicas sexistas que se reproducen en educación y contribuyen a mantener las brechas en las actitudes hacia el aprendizaje y logro académico. Se realizaron dos estudios para explorar si estudiantes (Estudio 1) y docentes (Estudio 2) universitarios presentan estereotipos de género y prácticas pedagógicas sexistas. Además, se exploraron diferencias entre grupos, así como el efecto de los estereotipos en las actitudes de estudiantes y en las prácticas docentes. Se utilizaron cuestionarios de autorreporte que midieron motivación y autoconcepto académico respecto a la carrera, atribuciones causales, estereotipos de género explícitos y prácticas pedagógicas sexistas. Participaron 297 estudiantes y 85 docentes de una universidad pública chilena. Los análisis revelan estereotipos de género en estudiantes y docentes, especialmente en hombres y en estudiantes que atribuyen mayor importancia a ser masculinos(as). Además, mujeres y estudiantes que otorgan más importancia a ser femeninos/femeninas valoran más el esfuerzo y rendimiento académico. Los resultados también revelan que para mujeres, pero no para hombres, la importancia atribuida a ser femenina es un predictor positivo del autoconcepto académico. Por último, que los estereotipos de género de docentes predicen sus prácticas pedagógicas sexistas. Se discuten los hallazgos en torno a las implicancias para los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior y para iniciativas que busquen mayor equidad de género.

Palabras clave: género, estereotipos de género, sexismo, educación superior

In Chile, as in many countries in the world, there are manifestations of gender inequality in education, which undermines everyone's learning and development. In addition to structural factors, there are psychosocial ones such as gender stereotypes and sexist pedagogical practices that are reproduced in education and contribute to maintaining gaps in attitudes towards learning and achievement. Two studies were carried out to explore whether university students (Study 1) and teachers (Study 2) present gender stereotypes and sexist pedagogical practices. In addition, differences between groups were explored, as well as the effect of stereotypes on students' attitudes

Ana María Espinoza Catalán  <https://orcid.org/0000-0002-1385-2830>

Natalia Albornoz Muñoz  <https://orcid.org/0000-0003-3915-2442>

Esta investigación fue financiada por la Dirección de Equidad de Género y Diversidades de la Universidad de O'Higgins, a través del proyecto "El Rol de los Estereotipos de Género en las Actitudes de las/os Estudiantes y Prácticas Docentes Universitarias en la UOH", investigadora responsable Ana María Espinoza Catalán. No existe ningún conflicto de intereses que revelar.

Agradecemos el trabajo de las asistentes de investigación Danae Araya y Daniela Valdés, por su significativo aporte durante la recolección de datos de esta investigación. Además, agradecemos enormemente al conjunto de estudiantes y docentes participantes de estos estudios, y a quienes colaboraron con el proceso de difusión de los cuestionarios utilizados.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Ana María Espinoza Catalán, Escuela de Educación, Universidad de O'Higgins, Avda. Libertador Bernardo O'Higgins 611, Rancagua, Chile. E-mail: anamaria.espinoza@uoh.cl

and teaching practices. Self-report questionnaires were used to measure motivation and academic self-concept regarding career, causal attributions, explicit gender stereotypes, and sexist pedagogical practices. 297 students and 85 teachers from a Chilean public university participated. The analysis reveals gender stereotypes in students and teachers, especially in men and in students who attribute greater importance to being masculine. In addition, women and students who attach more importance to being feminine value more effort and academic achievement. The results also reveal that for women—but not for men—the importance attributed to being feminine is a positive predictor of academic self-concept. Finally, that teachers' gender stereotypes predict their sexist pedagogical practices. The findings are discussed regarding the implications for the teaching-learning processes in higher education and for initiatives that seek greater gender equity.

Keywords: gender, gender stereotypes, sexism, higher education

En 2018 estallaron masivas movilizaciones en gran parte de las universidades chilenas. El motivo principal fue la violencia, injusticias e inequidad de género que en los últimos años empezaban a visibilizarse con más fuerza (Dinamarca-Noack & Trujillo-Cristoffanini, 2021; Troncoso et al., 2019). Para responder a estas demandas, las universidades tomaron medidas basadas en un marco internacional y nacional que les instaba a implementar oficinas especializadas de género (MINEDUC, s.f.; UNESCO, 1998; 2009) y comprometerse con un enfoque de género. Entre estas medidas, están la implementación de protocolos contra el abuso, acoso y discriminación arbitraria por género (Fernández, 2020); las cuotas de ingreso de mujeres a carreras altamente masculinizadas (e.g., Programa de Ingreso Prioritario de Equidad de Género de la Universidad de Chile); y la elaboración de guías y lineamientos para incorporar el enfoque de género en la docencia universitaria (e.g., Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, 2016; Universidad de Santiago de Chile, 2020).

Sin embargo, los factores socioculturales y psicosociales que perpetúan la inequidad son difíciles de identificar y modificar, pues “las relaciones de dominación y subordinación que entablan los sexos se vuelven casi imperceptibles, porque obedecen a circunstancias tan fuertemente interiorizadas que ni siquiera son pensadas” (Caballero, 2011, p. 54). Muchos de estos factores se reproducen en el ingreso a la educación superior, en la vida universitaria cotidiana y también en el aula. En los últimos años, en Chile el acceso a la educación superior de mujeres tuvo un aumento importante, que pasó de 10,9 % en 1990 a 39,1 % en 2015 (ComunidadMujer, 2018). En ese sentido, aunque no existen diferencias de sexo significativas en el acceso a la universidad, existe una tendencia a que mujeres accedan a carreras “feminizadas” en áreas de salud y educación y que hombres accedan a carreras “masculinizadas” en áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática) (Bastarrica et al., 2018; Mizala, 2017; UNESCO, 2012; 2021). Además, estadísticas internacionales indican que otras formas de desigualdad persisten, como la infrarrepresentación de mujeres en postgrado, investigación, docencia y cargos directivos universitarios (UNESCO, 2021). Algunas de estas inequidades pueden subsanarse a través de políticas estructurales, pero otras son difíciles de cambiar y requieren una comprensión profunda de los factores culturales y psicosociales que las reproducen. Estos factores, que influyen en las interacciones entre docentes y estudiantes, pueden abrir oportunidades y favorecer un ambiente de aprendizaje equitativo, pero también pueden reducirlo para algunos grupos (Buquet, 2011).

En el contexto educativo, las prácticas que perpetúan la inequidad de género pueden comprenderse a partir de la interacción de distintos factores psicosociales: los estereotipos de género tanto de estudiantes (e.g., Cvencek, et al., 2011; Huepe, et al., 2016; Nowicki & Lopata, 2017) como de docentes (e.g., Espinoza & Taut, 2016; Makarova & Herzog, 2015; Muntoni & Retelsdorf, 2018; Retelsdorf et al., 2015), las expectativas y atribuciones causales de logro (e.g., Nürnberger et al., 2016), la motivación académica (Meece et al., 2006; OECD, 2019), el autoconcepto de estudiantes (e.g., Espinoza & Taut, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2004) y la identidad de género (e.g., Barberá, 1998; Espinoza & Strasser, 2020). Los estudios en educación superior revelan que esta relación de factores psicosociales son similares a las descritas en aulas escolares (e.g., Opre & Opre, 2006; Sales-Oliveira et al., 2016).

Lamentablemente, la evidencia sobre esta relación de factores psicosociales que perpetúa la inequidad de género es escasa en educación superior. Específicamente, en Chile el foco ha sido la violencia de género (e.g., Dinamarca-Noack & Trujillo-Cristoffanini, 2021); las movilizaciones feministas; y la implementación de protocolos contra el acoso (e.g., Fernández, 2020). Por tanto, es fundamental contar con evidencia que apoye e informe las iniciativas de equidad que las universidades han comenzado a implementar.

El rol de los estereotipos y la identidad de género en contextos educativos

Los estereotipos se definen como “un conjunto estructurado de relaciones inferenciales que vinculan una categoría social con atributos personales” (Ashmore & Del Boca, 1979, p. 225). Particularmente, los estereotipos de género son creencias sobre los atributos, roles, gustos y comportamientos que se asocian típicamente a hombres y a mujeres según su sexo biológico (Deaux & LaFrance, 1998; Lips, 2020). Así, se tiende a creer que las mujeres presentan más rasgos comunales y expresivos, es decir, que son sensibles, comprensivas, tiernas y con alta capacidad para cuidar, mientras que los hombres presentan más rasgos agénticos e instrumentales, esto es, ser competentes, ambiciosos, líderes y arriesgados (Glick & Fiske, 1999). Estos estereotipos pueden ser explícitos, si se pueden verbalizar; o implícitos, que son creencias no conscientes y difíciles de identificar y explicitar (Nosek & Smyth, 2011).

En contextos educativos, se puede diferenciar entre estereotipos de género referidos a las habilidades y motivación de cada sexo en distintas áreas del conocimiento, así como a sus atributos y roles. Estudios en educación primaria y secundaria revelan que las matemáticas y ciencias tienden a asociarse a lo masculino tanto por estudiantes (e.g., Cvencek et al., 2011; Cvencek et al., 2014; Kessels et al., 2006), como por docentes (e.g., Espinoza & Taut, 2016; Makarova & Herzog, 2015). Otros estudios han mostrado que la lectura se asocia a un dominio femenino, ya que tanto estudiantes (e.g., Espinoza & Strasser, 2020; Nowicki & Lopata, 2017) como docentes atribuyen más habilidad y motivación a las mujeres que a los hombres en lectura (Muntoni & Retelsdorf, 2018; Retelsdorf et al., 2015; Wolter et al., 2015). Al comparar según sexo, los estudios revelan que no existen diferencias en el nivel de estereotipos de género asociados a las áreas del conocimiento que presentan estudiantes (e.g., Cvencek et al., 2011; Espinoza & Strasser, 2020) y docentes hombres y mujeres (e.g., Makarova & Herzog, 2015; Muntoni & Retelsdorf, 2018).

En relación con los estereotipos de género sobre atributos y roles en el contexto educativo, la evidencia revela que las estudiantes son percibidas como más esforzadas y responsables, con buen rendimiento, más diligentes y trabajadoras (Heyder & Kessels, 2013, 2017; Jackson, 2003; Kessels et al., 2014) mientras que los varones son vistos como menos interesados en las actividades escolares y más problemáticos conductualmente (Heyder & Kessels, 2015). En educación superior, Sales-Oliveira et al. (2016) encontraron que estudiantes portugueses presentaban estereotipos que atribuían a los hombres rasgos negativamente valorados como desorganización, indisciplina y agresividad; mientras a las mujeres les atribuían rasgos asociados a la maternidad, la función social y el cuidado.

Los efectos negativos de los estereotipos de género en las prácticas de aula, pueden entenderse a partir del sexismo. El sexismo comprende prácticas y actitudes que discriminan de acuerdo con lo esperado de cada sexo (Maceira, 2005). En la escuela, el sexismo reproduce un orden de género desigual y tiene consecuencias en la identidad, autoestima y proyecto de vida del estudiantado (Flores, 2005). En su estudio con docentes de educación superior, Sales-Oliveira et al. (2016) encontraron que en el caso del sexismo benevolente no había diferencias significativas entre docentes hombres y mujeres, pero sí en el nivel de sexismo hostil, donde los profesores hombres presentan niveles más altos. Con una muestra de estudiantes universitarios en Chile, Cárdenas et al. (2010) encontraron diferencias a favor de estudiantes hombres en los niveles de sexismo tanto benévolo como hostil. Estos resultados son coherentes con el de evaluaciones de sexismo en población general que muestran que los hombres presentan mayores niveles de sexismo hostil (Glick & Fiske, 2001; Travaglia et al., 2009), micromachismos (Ferrer et al., 2008; Mosteiro & Porto, 2017) y sesgos cognitivos contra la mujer (Ferrer et al., 2006). Otros estudios

internacionales han revelado diferencias en el nivel de estereotipos de género según contextos sociales, por ejemplo, en cuanto al nivel socioeconómico (NSE), que es mayor en contextos de NSE bajo en comparación con los de NSE alto (e.g., Entwisle et al., 2007). Esto podría indicar que los procesos de socialización que se generan en microsistemas particulares pueden influir en el nivel de estereotipos que presentan las personas, al ser algunos grupos sociales más propensos que otros a adherir a estereotipos. Por tanto, en el contexto de educación superior, es relevante preguntarse si las microculturas propias de carreras masculinizadas y feminizadas tienen relación con el nivel de estereotipos de género del estudiantado.

Un segundo factor que influye en las brechas entre hombres y mujeres es la identidad de género y específicamente la importancia que cada persona atribuye a las categorías tradicionales de género binario (femenino y masculino). Existe variabilidad en el grado en que las personas consideran parte importante de su identidad las características y roles socialmente asignados a hombres y mujeres (Barberá, 1998; Wood & Eagly, 2009; Rocha-Sánchez, 2009); esto es, a los estereotipos de género dominantes en una sociedad. Se ha definido el género como un “conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales” (De Barbieri, 1992, p. 115) que se imponen al nacer y que dependen del sexo biológico, y que por tanto, las personas pueden identificarse más o menos con la categoría que se les atribuye. Esta identificación, impuesta por roles y estereotipos de género binarios, en educación se relaciona con las propias expectativas y el valor que se asigna a ciertas actividades, con la motivación por unas áreas de conocimiento u otras, con cómo la persona se percibe a sí misma y finalmente, con el logro académico (Liu et al., 2012; Meece et al., 2006). En ese sentido, la importancia que cada persona atribuye a ser femenino o femenina, así como la importancia atribuida a ser masculino o masculina es una medida relevante para entender cómo se perpetúa la inequidad en las aulas y en las prácticas educativas.

Por otra parte, el efecto de los estereotipos de género —de la importancia que las personas atribuyen a ser masculinas o femeninas y del sexismo en educación— también se expresa en otros factores psicosociales asociados al aprendizaje como la identidad de género; el autoconcepto y motivación académica; las atribuciones de logro; así como en el rendimiento académico del estudiantado. Ahora, ¿cómo se replican estos procesos en el aula?

Prácticas de aula y reproducción de estereotipos de género

Las investigaciones con docentes muestran que sus prácticas de enseñanza son influidas por sus creencias y sus estereotipos de género (Mizala et al., 2015; Keller, 2001). Si bien el conjunto de estudiantes antes de ingresar a la educación primaria ya presentan estereotipos de género (e.g., Del Río & Strasser, 2013), la escuela refuerza la socialización de género por medio del currículum, las metodologías de enseñanza, y la interacción con docentes y pares (Caballero, 2011; Loveday, 2016). En esa línea, estudios revelan que expectativas y creencias diferenciadas se traducen en prácticas docentes diferenciadas (Auwarter & Aruguete, 2008; Palardy & Rumberger, 2008), y que estas prácticas pueden influir en el autoconcepto académico y en las expectativas de aprendizaje de estudiantes (Kuklinski & Weinstein, 2001). En otras palabras, las creencias estereotipadas sobre hombres y mujeres y el desconocimiento sobre la perspectiva de género en docentes pueden traducirse en prácticas discriminatorias que limitan el aprendizaje de niñas y niños, es decir, pueden traducirse en prácticas docentes sexistas (Rebollo et al., 2011). Desde la educación preescolar se presentan estas prácticas, una naturalización de sesgos de género y uso de lenguaje sexista (Azúa et al., 2019). Este dato es preocupante si consideramos que la educación temprana tiene gran influencia en la socialización de género. En educación primaria, un estudio chileno que observó aulas de matemáticas revela que docentes dan más la palabra y realizan preguntas de mayor complejidad cognitiva a estudiantes hombres que a mujeres (Espinoza & Taut, 2016).

En educación superior, las prácticas de aula adquieren características particulares, en parte, porque quienes ejercen la docencia no tienen necesariamente formación pedagógica (Cañedo & Figueroa, 2013) y porque el estudiantado ya ha hecho una elección de carrera muchas veces influido por sus creencias sobre el género (Bastarrica et al., 2018; Mizala, 2017). Además,

estudios recientes muestran que el sexismo en educación superior está presente en la cultura universitaria, que llega a expresarse incluso en forma de violencia de género en las prácticas formativas y en espacios organizativos (Dinamarca-Noack & Trujillo-Cristoffanini, 2021; Garcés et al., 2020). El sexismo en la universidad se expresa también en el currículum; las bibliografías obligatorias dominadas por autores hombres; y en la escasa formación en temáticas de género del cuerpo docente que implica, incluso, comentarios machistas (Troncoso et al., 2019).

Dada la escasa evidencia en educación superior en Chile y América Latina, urge generar conocimientos útiles para iniciativas que busquen reducir las brechas de género. Los dos estudios que aquí se reportan tuvieron el objetivo general de identificar si estudiantes y docentes de una universidad pública chilena presentan estereotipos de género explícitos (EGE) asociados a habilidades académicas y sociales en el contexto académico, así como determinar el rol de los EGE en sus prácticas pedagógicas.

En base a los antecedentes reportados por la literatura previa, se espera que tanto estudiantes como docentes reporten estereotipos de género sobre habilidades académicas y sociales en el contexto universitario, así como sobre aprendizaje y educación. Adicionalmente, se espera que los y las docentes presenten prácticas sexistas autorreportadas y que los niveles de estereotipos se relacionen con las actitudes y prácticas de estudiantes y docentes respectivamente.

Método

Estudio 1

Este estudio tuvo por objetivo identificar si estudiantes de educación superior presentaban estereotipos de género respecto a las habilidades académicas y sociales en el contexto universitario, así como sobre aprendizaje y educación. Además, se evaluaron diferencias según el sexo; importancia de ser masculino/masculina y femenino/femenina; y área del conocimiento de la carrera, en el nivel de motivación, autoconcepto académico, atribuciones causales y estereotipos de estudiantes. Por último, se buscó identificar la relación de los estereotipos y la importancia de ser masculino/masculina y femenino/femenina en el autoconcepto y motivación académica de mujeres y hombres.

Muestra

Participaron 297 estudiantes (74,4 % mujeres) de 21 carreras de una universidad pública chilena, seleccionados y seleccionadas a través de un muestreo por conveniencia. Su edad promedio fue de 21,8 años ($DS= 3,737$), con un rango de 18 y 51 años. Respecto al tipo de establecimiento educativo del que egresaron, un 48,1 % del conjunto de participantes egresaron de un colegio municipal; un 43,4 % de uno particular subvencionado; y un 8,4 % de un colegio particular. El NSE se controló por diseño, ya que el estudiantado pertenece a la misma institución de educación superior que atiende a estudiantes de un NSE similar, que presentan dicha variable poca variabilidad.

Procedimiento

El conjunto de estudiantes de la universidad en que se realizó la investigación fue invitado a participar por medio de una difusión censal de la encuesta utilizando la plataforma digital SoSci Survey. El enlace de la encuesta fue difundido a través de canales formales de la universidad y de plataformas virtuales de estudiantes. El conjunto de participantes leyó y firmó un consentimiento informado. Todos los procedimientos realizados en este estudio se ajustaron a las normas éticas vigentes y fueron aprobados por el Comité de Ética para investigación con personas de la Universidad de O'Higgins.

Instrumentos

Motivación por la carrera, autoconcepto académico y atribuciones causales

Se utilizó un cuestionario de autorreporte construido en base a la revisión de la literatura y a instrumentos existentes (e.g., Bruno et al., 2020; Durán-Aponte, & Pujol, 2013) para medir factores psicosociales claves asociados a las brechas de sexo en el aprendizaje. Los ítems incluidos abordan tres escalas: (a) Estilos de atribución causal frente a eventos académicos positivos (6 ítems, ej.: “Creo que cuando obtengo buenas notas se debe a que: tengo las capacidades para obtener buenas notas”); y eventos negativos (8 ítems, ej.: “Cuando obtengo malas notas se debe a que: no me esforcé lo suficiente”). (b) Motivación intrínseca ($\alpha=0,905$) (4 ítems, ej.: “¿Por qué elegiste estudiar tu carrera?: Porque era mi vocación”); y Motivación extrínseca ($\alpha=0,765$) por la carrera elegida por el/la estudiante (5 ítems, ej.: “¿Por qué elegiste estudiar tu carrera?: Porque con el título universitario podré encontrar un trabajo con mejor sueldo y llevar una vida cómoda”). (c) Autoconcepto académico en relación a la carrera ($\alpha=0,873$) (8 ítems, ej.: “Creo que puedo ser una/o de las/os mejores estudiantes de mi curso”). Este instrumento incluyó un total de 31 ítems con un formato de respuesta Likert de cuatro puntos (1=totalmente en desacuerdo; 4=totalmente de acuerdo) (ver Anexo A).

Importancia de ser femenino/a y masculino/a

Con el fin de medir el grado de importancia que el estudiantado otorga a ser femenino/femenina y masculino/masculina respectivamente, se solicitó a quienes participaron indicar su grado de acuerdo con los siguientes dos ítems: “Ser femenino/femenina es muy importante para mí” y “Ser masculino/masculina es muy importante para mí”. Estos ítems tuvieron un formato de respuesta Likert de cuatro puntos (1=totalmente en desacuerdo; 4=totalmente de acuerdo) (ver Anexo A).

Estereotipos de Género Explícitos (EGE)

Se utilizó un cuestionario de autorreporte creado para esta investigación en base a literatura y estudios previos (Azúa et al., 2019; Espinoza y Strasser, 2020) que mide estereotipos de género explícitos (EGE) sobre tres dimensiones. La primera corresponde a la escala de EGE sobre habilidades académicas ($\alpha=0,845$) que incluye 6 ítems que solicitan a las y los participantes comparar a hombres y mujeres y señalar qué grupo cree que presenta mayor necesidad de apoyo académico específico en distintas carreras (“Si comparamos a hombres y mujeres en las siguientes carreras, ¿a quiénes crees que se le debiera dar un apoyo académico específico?”). Se incluyeron dos carreras feminizadas (Pedagogía en Educación Parvularia y Enfermería); dos carreras masculinizadas (Ingeniería Civil Eléctrica e Ingeniería Civil en Computación); y dos carreras neutras (Derecho y Administración Pública). Se utilizó un formato de respuesta de cinco puntos: 1: A las mujeres mucho más; 2: A las mujeres un poco más; 3: A mujeres y hombres por igual; 4: A los hombres un poco más; 5: A los hombres mucho más. La segunda dimensión corresponde a la escala de EGE sobre habilidades sociales en la comunidad universitaria ($\alpha=0,750$), que incluye 3 ítems que solicitan comparar a hombres y mujeres en una serie de atributos estereotípicamente femeninos que se despliegan en el contexto universitario (e.g., “Si comparamos a hombres y mujeres, ¿quiénes en tu opinión poseen en mayor medida las siguientes habilidades y/o actitudes: favorecen un clima de aula positivo y cálido?”). Esta segunda escala utilizó el mismo formato de respuesta de cinco puntos que la primera escala. Por último, la tercera dimensión alude a los EGE sobre aprendizaje y educación ($\alpha=0,788$) e incluye 13 ítems referidos a creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de hombres y mujeres (e.g., “Creo que hombres y mujeres son naturalmente distintos a la hora de aprender”). Los ítems de esta escala tuvieron un formato de respuesta Likert de 4 puntos (1=totalmente en desacuerdo; 4=totalmente de acuerdo) (ver Anexo A).

Desempeño académico

Para obtener una medida del desempeño académico de las y los participantes, se les solicitó indicar su promedio de notas del primer semestre del año 2020 (rango de 1,0 a 7,0).

Análisis de confiabilidad

Para ajustar la versión final de los instrumentos se realizó un pilotaje con una submuestra de 40 estudiantes de educación superior, con el fin de identificar posibles nudos críticos. Adicionalmente, se realizaron cinco entrevistas cognitivas a estudiantes del mismo nivel educativo para determinar si los ítems permitían medir el constructo psicológico subyacente. Se utilizó el índice de Alfa de Cronbach para analizar la consistencia interna de las escalas de los instrumentos utilizados. Los resultados revelan que todas ellas presentan índices aceptables ($>0,750$).

Análisis de datos

Para analizar los estadísticos descriptivos de las variables de interés, se calcularon los puntajes escala de cada instrumento de manera que más puntaje indicara más cantidad del atributo. En específico, en la escala de estereotipos sobre habilidades académicas se calculó el puntaje utilizando sólo los ítems de las carreras feminizadas y de las masculinizadas y se dejó fuera los de carreras neutras, incluidos con fines de control. Por tanto, se recodificó el puntaje de los ítems referidos a carreras masculinizadas, de manera que más puntaje implicara mayor grado de estereotipos.

Se utilizaron como variables de agrupación el sexo y las respuestas a los ítems a) “Ser femenino/femenina es muy importante para mí” y b) “Ser masculino/masculina es muy importante para mí”, como indicadores de la importancia subjetiva del género para la propia identidad (Rocha-Sánchez, 2009). Además, para agrupar según área del conocimiento de la carrera de las y los participantes, se realizó una categorización en tres grupos, a saber: (a) Carreras feminizadas que incluyó a estudiantes de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación; Pedagogía en Ciencias Naturales; Pedagogía en Educación Básica; Pedagogía en Educación Especial; Pedagogía en Educación Parvularia; Pedagogía en Inglés para enseñanza básica y media; Medicina Veterinaria; Psicología; Enfermería; y Terapia Ocupacional ($N=190$). (b) Carreras masculinizadas que incluyó a estudiantes de Ingeniería Civil; Ingeniería Agronómica; y Pedagogía en Matemática ($N=49$). Y (c) carreras neutras que incluyó a estudiantes de Administración Pública; Derecho; Ingeniería Ambiental; Ingeniería Comercial; y Medicina ($N=58$). El criterio para realizar esta categorización fue la proporción de estudiantes de cada sexo, tomando como base la composición por sexo de la matrícula de estudiantes del año 2020 en la universidad en que se realizó el estudio. Dado que la universidad tiene una matrícula mayoritariamente femenina (60,2 % de la matrícula total), se consideró como carrera de un área feminizada aquella que tenía un 60 % o más de estudiantes mujeres; como carrera masculinizada aquellas que tenían un porcentaje menor del 50 % de mujeres matriculadas; y las restantes carreras que tenían un porcentaje de mujeres entre el 50 % y 60 % fueron clasificadas como neutras.

Para evaluar el nivel de EGE, se realizó un análisis de comparación de medias para una muestra con el puntaje de las escalas de EGE sobre habilidades académicas y el de la escala de EGE sobre habilidades sociales utilizando 3 como valor de la prueba (respuesta correspondiente a la opción “*A mujeres y hombres por igual*” que implicaría ausencia de EGE).

Para evaluar diferencias de sexo en las escalas de motivación académica y EGE, se realizó un análisis multivariado de varianza (MANOVA). Para medir diferencias según importancia de ser femenino/femenina y masculino/masculina, así como área de la carrera, se realizaron análisis multivariados de covarianza (MANCOVA) con sexo y nota como covariables. Debido a que los ítems de la dimensión de atribución causal estaban referidos a eventos académicos positivos y negativos, se analizaron de manera desagregada. Esto, dado que colapsar los puntajes hubiese

implicado una pérdida de información relevante, pues las atribuciones causales difieren dependiendo del tipo de evento y del sexo del participante (Weiner, 2010).

Por último, se efectuó un análisis de regresión lineal múltiple con el método jerárquico para evaluar el efecto de los estereotipos y la importancia de ser femenino y masculino en el autoconcepto y motivación académica. Se realizó un modelo de regresión para la muestra de hombres y uno para la muestra de mujeres. En el primer bloque se introdujo la variable control (nota). En el segundo bloque, las escalas de EGE sobre habilidades sociales y académicas, por tratarse de variables con una direccionalidad específica referidas a las habilidades de hombres y mujeres en el contexto universitario, lo que podría tener un impacto en el autoconcepto y motivación de estudiantes. Por último, se introdujeron en el tercer bloque los dos ítems referidos a la importancia atribuida al género binario. Las correlaciones de las variables predictoras se encuentran en un rango menor a $r=0,435$ (ver Anexo C).

Resultados

Chequeo de supuestos

Los resultados del test Durbin-Watson revelan que no existe una autocorrelación entre los residuos en el modelo predictivo del autoconcepto académico en la muestra de hombres ($DW=2,080$) ni en la de mujeres ($DW=2,113$). El Índice de Inflación de la Varianza entre predictores (VIF) de ambos modelos indican que no existe multicolinealidad, ya que todos los predictores presentan valores dentro de rangos aceptables ($<1,26$; Cohen, et al., 2014). Finalmente, la distribución de los residuos del modelo estimado fue normal.

Estadísticos descriptivos y de comparación de grupos

Motivación por la carrera elegida y autoconcepto académico

Respecto al logro académico de las y los participantes, se observa una calificación promedio de 5,89 (medida en una escala de 1,0 a 7,0) ($DE=0,607$). No se presentan diferencias según sexo en el promedio de notas obtenido ($t(295)=-1,091$, $p=0,276$).

Los resultados de las escalas de motivación revelan que el conjunto de participantes presenta en promedio mayores niveles de motivación intrínseca ($M=3,399$; $DE=0,667$) que de motivación extrínseca por la carrera elegida ($M=2,304$; $DE=0,666$). El puntaje promedio de autoconcepto académico del conjunto de participantes es de 3,01 ($DE=0,55$). No se observan diferencias según sexo en sus niveles de motivación ni autoconcepto académico. Según la importancia de ser femenino/femenina y masculino/masculina, solo se observan diferencias en el nivel de autoconcepto académico al controlar por desempeño académico y sexo, que es en promedio mayor en participantes que atribuyen más importancia a ser femeninos/femeninas ($F(3, 272)=4,044$, $p=0,008$, $\eta p^2=0,043$). No se observan diferencias según la importancia atribuida a la masculinidad por parte de las y los participantes.

Tampoco se observa un efecto de interacción del sexo y área del conocimiento de la carrera ni entre la importancia de ser femenino/femenina y masculino/masculina y el tipo de carrera en los promedios de motivación ni autoconcepto académico.

Atribuciones causales de eventos académicos

En relación con los tipos de atribución causal frente a eventos académicos, se observan diferencias según sexo en los ítems referidos al esfuerzo académico. Las mujeres reportan mayores niveles de esfuerzo sostenido cuando no obtienen las calificaciones que esperaban ($F(1, 295)=6,754$, $p=0,001$, $\eta p^2=0,035$) y atribuyen sus logros académicos al esfuerzo ($F(1, 295)=7,574$, $p=0,006$, $\eta p^2=0,025$) y sus malas calificaciones a la falta de este ($F(1, 295)=5,679$, $p=0,018$, $\eta p^2=0,019$), en mayor medida que los hombres. Concordantemente, se observan diferencias de

sexo en la atribución de las calificaciones obtenidas a la importancia para la propia vida del rendimiento académico. Las mujeres reportan mayor importancia del rendimiento académico que los hombres al explicar sus buenas calificaciones ($F(1, 295)=11,825, p=0,001, \eta p^2=0,039$), mientras los hombres reportan, en mayor medida que las mujeres, que sus malas calificaciones se deben a una falta de prioridad del rendimiento académico para sus vidas ($F(1, 295)=10,093, p=0,002, \eta p^2=0,033$).

Respecto a las diferencias según importancia de ser femenino/femenina y masculino/masculina, se observó que al controlar por sexo, las y los estudiantes que atribuyen mayor importancia a la femineidad reportan mayores niveles de esfuerzo sostenido cuando no obtienen las calificaciones que esperaban ($F(3, 283)=2,935, p=0,034, \eta p^2=0,030$) y atribuyen en mayor medida sus logros académicos al esfuerzo ($F(3, 283)=3,547, p=0,015, \eta p^2=0,036$), en comparación con el estudiantado que reporta menos importancia atribuida a la femineidad.

Al comparar según área de la carrera, encontramos diferencias en la atribución de las malas calificaciones a la falta de metodologías de evaluación adecuadas por parte del o la docente ($F(2, 294)=4,587, p=0,011, \eta p^2=0,030$), la cual presenta un promedio mayor en estudiantes de carreras neutras ($M=2,53; DE=0,777$), seguido por estudiantes de carreras masculinizadas ($M=2,35; DE=0,805$) y de carreras feminizadas ($M=2,19; DE=0,748$). Además, observamos diferencias en la atribución de las malas calificaciones a la falta de apoyo de pares ($F(2, 294)=3,963, p=0,020, \eta p^2=0,026$), a favor de estudiantes de carreras masculinizadas ($M=2,14; DE=0,816$), seguido de estudiantes de carreras neutras ($M=1,86; DE=0,712$), y feminizadas ($M=1,81; DE=0,724$).

Los estadísticos descriptivos de todos los ítems de atribuciones causales de eventos académicos se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de Atribuciones causales de eventos académicos

Atribuciones causales de eventos académicos	Hombre	Mujer	Total
	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)
Cuando no obtengo las calificaciones que esperaba:			
Sigo esforzándome al máximo	3,09 (0,734)**	3,33 (0,656)**	3,27 (0,683)
Tiendo a perder el interés muy rápidamente	2,18 (0,875)	2,12 (0,839)	2,13 (0,848)
Cuando obtengo buenas notas se debe a que:			
Tengo las capacidades para obtener buenas notas	3,13 (0,660)	3,16 (0,739)	3,15 (0,719)
Me esforcé mucho	3,17 (0,773)**	3,42 (0,631)**	3,35 (0,678)
Mi docente evaluó correctamente los aprendizajes	3,18 (0,626)	3,14 (0,653)	3,15 (0,646)
Recibí apoyo de mis pares	2,96 (0,886)	3,00 (0,892)	2,99 (0,889)
Tuve suerte ese día	2,14 (0,919)	2,14 (0,921)	2,14 (0,919)
El rendimiento académico es una prioridad en mi vida	2,82 (0,875)**	3,18 (0,757)**	3,08 (0,803)
Cuando obtengo malas notas se debe a que:			
No tengo las capacidades para obtener buenas notas	1,89 (0,810)	1,74 (0,752)	1,78 (0,768)
No me esforcé lo suficiente	3,12 (0,730)*	2,86 (0,844)*	2,93 (0,823)
Mi docente no utilizó metodologías de evaluación adecuadas	2,36 (0,743)	2,26 (0,783)	2,29 (0,773)
No recibí apoyo de mis pares	1,82 (0,778)	1,90 (0,734)	1,88 (0,745)
El rendimiento académico no es una prioridad en mi vida	1,96 (0,916)**	1,62 (0,750)**	1,71 (0,808)
Tuve mala suerte ese día	1,84 (0,784)	1,90 (0,842)	1,89 (0,826)

Nota. DE= Desviación Estándar; * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$.

Ítems medidos con un formato de respuesta Likert de 4 puntos (1=totalmente en desacuerdo; 4=totalmente de acuerdo).

Estereotipos de Género Explícitos (EGE)

El conjunto de estudiantes evaluados presentan estereotipos asociados a habilidades académicas $t(296)=7,759, p<0,001$, así como sobre habilidades sociales en la comunidad universitaria $t(296)=12,304, p<0,001$. Es decir, asignan más necesidad de apoyo académico a los hombres en carreras feminizadas y a las mujeres en carreras masculinizadas, así como más habilidades sociales y actitudes tradicionalmente asociadas a lo femenino a las mujeres. Respecto

a los estereotipos sobre aprendizaje y educación, se observa una media de 2,219 (rango de 0 a 4; $DE=0,441$) en la muestra completa de estudiantes. Solo se observan diferencias según sexo en la escala de estereotipos sobre aprendizaje y educación, donde es mayor el nivel en hombres que en mujeres ($F(1, 295)=10,840$, $p=0,001$, $\eta p^2=0,035$).

Concordantemente encontramos que, al controlar por sexo, estudiantes que atribuyen en mayor medida una importancia a ser masculino/masculina presentan un promedio mayor de estereotipos sobre el aprendizaje y la educación, que quienes puntúan menor importancia a la masculinidad ($F(3, 283)=3,550$, $p=0,015$, $\eta p^2=0,036$). No se observan diferencias en el nivel de estereotipos según la importancia atribuida a ser femenino/femenina.

Al comparar al estudiantado por tipo de carrera, al controlar por sexo, encontramos diferencias en el nivel de estereotipos sobre habilidades sociales ($F(2, 293)=4,292$, $p=0,015$, $\eta p^2=0,028$), que es mayor en estudiantes de carreras neutras ($M=3,53$; $DE=0,596$) en comparación con estudiantes de carreras masculinizadas ($M=3,33$; $DE=0,486$) y feminizadas ($M=3,32$; $DE=0,481$). Además, existen diferencias en el nivel de estereotipos sobre aprendizaje y educación ($F(2, 293)=3,862$, $p=0,022$, $\eta p^2=0,026$), que es más alto en estudiantes de carreras masculinizadas ($M=2,37$; $DE=0,418$), en comparación con estudiantes de carreras neutras ($M=2,29$; $DE=0,435$) y feminizadas ($M=2,15$; $DE=0,438$).

Los estadísticos descriptivos de las escalas de Motivación y EGE se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos escalas de Motivación y EGE

Escalas	Hombre	Mujer	Total
	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)
Motivación extrínseca por la carrera**	2,261 (0,656)	2,319 (0,670)	2,304 (0,666)
Motivación intrínseca por la carrera**	3,375 (0,614)	3,407 (0,685)	3,399 (0,667)
Autoconcepto académico**	3,008 (0,527)	3,022 (0,558)	3,018 (0,550)
EGE sobre aprendizaje y educación**	2,360 (0,495)*	2,170 (0,412)*	2,219 (0,441)
EGE sobre habilidades académicas***	3,214 (0,570)	3,218 (0,450)	3,217 (0,482)
EGE sobre habilidades sociales***	3,333 (0,492)	3,376 (0,518)	3,365 (0,511)

Nota. DE=Desviación Estándar; * $p < 0,001$

**Escalas medidas con un formato de respuesta Likert de 4 puntos (1=totalmente en desacuerdo; 4=totalmente de acuerdo).

***Escalas medidas con un formato de respuesta de 5 puntos (1=mujeres mucho más; 5=hombres mucho más).

Predictores del autoconcepto y motivación académica

En relación al autoconcepto académico, los resultados revelan que el modelo final para la muestra de hombres ($F(5,70)=2,444$; $p=0,042$), así como para la muestra de mujeres ($F(5,215)=6,364$; $p < 0,001$) presentan adecuados índices de ajuste.

Tal como se muestra en la Tabla 3, para la muestra de hombres, los resultados de la regresión múltiple indican que en el Modelo 1 ($F(1,74)=4,941$; $p=0,029$) la nota en la carrera es un predictor significativo del autoconcepto. Al introducir las variables de EGE ($F(3,72)=2,592$; $p=0,059$), se observa que la nota continúa teniendo un efecto, sin embargo ninguna de las dos escalas de EGE resultan ser predictores significativos. En el Modelo 3 ($F(5,70)=2,444$; $p=0,042$), se observa que la nota continúa teniendo un efecto, mientras que las variables importancia de ser femenino/femenina y masculino/masculina no muestran un efecto significativo. El modelo final explica un 14.9 % de la varianza del autoconcepto académico en relación a la carrera ($R^2=.149$).

Tabla 3
Resultados Modelos de Regresión Lineal Múltiple Autoconcepto académico muestra Hombres

Modelos autoconcepto académico muestra hombres		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		S
		Beta	Error estándar	Beta	t	
1	Intercepto	1,566	,652		2,402	,019
	Nota en la carrera	,248	,111	,250	2,223	,029
2	Intercepto	1,071	,764		1,402	,165
	Nota en la carrera	,232	,114	,235	2,040	,045
	EGE sobre habilidades sociales	,008	,123	,007	,064	,949
	EGE sobre habilidades académicas	,174	,104	,188	1,669	,099
3	Intercepto	,987	,785		1,257	,213
	Nota en la carrera	,233	,113	,236	2,064	,043
	EGE sobre habilidades sociales	-,042	,128	-,039	-,328	,744
	EGE sobre habilidades académicas	,149	,104	,161	1,425	,158
	Importancia de ser femenino/a	,088	,080	,135	1,090	,280
	Importancia de ser masculino/a	,092	,068	,156	1,355	,180

Para la muestra de mujeres, la regresión múltiple revela que en el Modelo 1 ($F(1,219)=14,048$; $p<0,001$) la nota en la carrera es un predictor significativo del autoconcepto. Al introducir las escalas de EGE ($F(3,217)= 7,358$; $p<0,001$), no se observa un efecto predictivo de los EGE sobre habilidades académicas. No obstante, los EGE sobre habilidades sociales presentan un efecto negativo marginalmente significativo ($p=0,058$). En el Modelo 3 ($F(5,215)=6,364$; $p<0,001$), se produce un incremento significativo del porcentaje de varianza explicado ($p=0,012$). En específico, se observa que la nota continúa teniendo un efecto y que la variable importancia de ser femenino/femenina es un predictor positivo significativo del autoconcepto académico de las mujeres ($p=0,004$). La variable importancia de ser masculino/masculina no muestra un efecto significativo. El modelo final explica un 12,9 % de la varianza del autoconcepto académico ($R^2=.129$) (ver Tabla 4).

En relación a los modelos de regresión para la variable motivación académica, se observó que tanto para la muestra de hombres como para la de mujeres, las variables introducidas explican un porcentaje muy pequeño de la varianza ($R^2<. 084$), por lo cual no se reporta el detalle de dichos resultados.

Tabla 4
Resultados Modelos de Regresión Lineal Múltiple Autoconcepto académico muestra Mujeres

Modelos autoconcepto académico muestra mujeres		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		Sig.
		Beta	Error estándar	Beta	t	
1	Intercepto	1,735	,345		5,028	,000
	Nota en la carrera	,217	,058	,246	3,748	,000
2	Intercepto	2,69	,487		5,534	,000
	Nota en la carrera	,206	,059	,232	3,512	,001
	EGE sobre habilidades sociales	-,137	,072	-,127	-1,907	,058
	EGE sobre habilidades académicas	-,133	,082	-,107	-1,618	,107
3	Intercepto	2,369	,501		4,727	,000
	Nota en la carrera	,199	,058	,225	3,452	,001
	EGE sobre habilidades sociales	-,134	,071	-,125	-1,894	,060
	EGE sobre habilidades académicas	-,110	,081	-,089	-1,364	,174
	Importancia de ser femenino/a	,119	,041	,189	2,909	,004
	Importancia de ser masculino/a	,017	,062	,018	,273	,785

Discusión Estudio 1

Si bien no encontramos diferencias por sexo en los niveles de motivación por la carrera elegida ni en el autoconcepto académico del estudiantado, observamos diferencias según la importancia de ser femenino/femenina. Específicamente, mientras más importancia atribuyen las y los estudiantes a la feminidad, mayor es su autoconcepto académico. Este hallazgo es interesante, pues según los resultados de los estudios en educación escolar los hombres muestran un mayor autoconcepto en matemática (e.g., Espinoza & Taut, 2020; Fredricks & Eccles, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2004) y las mujeres en lectura (e.g., Espinoza & Strasser, 2020). Sin embargo, en este caso el autoconcepto académico asociado a la carrera se relaciona positivamente con la importancia de ser femenino/femenina, tanto en hombres como mujeres en el contexto universitario. Al tratarse de una medida de autoconcepto general y no de dominio específico, este hallazgo puede ser comprendido a la luz de estudios previos que muestran que tanto el buen rendimiento académico (Heyder & Kessels, 2013, 2017; Jackson, 2003; Kessels et al., 2014), como las conductas asociadas a ser “buen/buena estudiante” se asocian a lo femenino (Heyder & Kessels, 2015). Además, este hallazgo se relaciona con estudios en primaria y secundaria que muestran que estudiantes creen que las mujeres en comparación con los hombres son superiores académicamente y que presentan más conductas y rasgos beneficiosos para el aprendizaje (Kessels et al., 2014). Por último, es concordante con investigaciones internacionales que muestran que la brecha entre estudiantes hombres y mujeres en las actitudes académicas se explican más por la identificación de género binario y los estereotipos de género que por su sexo biológico (McGeown et al., 2012; Vantieghem et al., 2014).

Respecto a las atribuciones causales, se observó que las mujeres atribuyen más importancia al logro académico, así como al esfuerzo sostenido para este. El resultado es coincidente con la evidencia en educación obligatoria (Heyder & Kessels, 2015) y, en general, con los estereotipos de género que asocian el esfuerzo a las mujeres y el talento a los hombres (Dweck, 2007). En la misma línea, aquellas personas que atribuyen más importancia a ser femeninas también atribuyen sus logros mayormente al esfuerzo, en comparación con las personas que otorgan menos importancia a ser femeninas.

Sobre los EGE de estudiantes, se observaron diferencias según sexo e importancia de ser masculino/masculina solo en la escala de estereotipos sobre aprendizaje y educación. En específico, observamos que los hombres y estudiantes que atribuyen una alta importancia a ser masculinos/masculinas presentan mayores niveles de estereotipos sobre cómo aprenden mujeres y hombres. Estos hallazgos son concordantes con estudios previos que indican que cuando se trata de estereotipos de género generales se observan diferencias a favor de los hombres (e.g., Ferrer et al., 2006, 2008; Glick & Fiske, 2001; Mosteiro & Porto, 2017; Travaglia et al., 2009). En otras palabras, si bien las mediciones sobre estereotipos referidas a áreas del conocimiento específicas no muestran diferencias por sexo del estudiantado (e.g., Cvencek et al., 2011; Espinoza & Strasser, 2020), las mediciones de estereotipos generales revelan que los hombres suelen ser más sexistas que las mujeres (e.g., Cárdenas et al., 2010). Esto podría explicar, en parte, que en el presente estudio solo encontramos diferencias entre grupos en la medida de estereotipos sobre aprendizaje y educación y no en las otras dos medidas referidas a dominios específicos. Un hallazgo interesante y necesario de seguir explorando son las diferencias observadas en el nivel de estereotipos sobre habilidades sociales a favor de estudiantes de carreras neutras, así como de los estereotipos sobre aprendizaje y educación a favor de estudiantes de carreras masculinizadas. Estos hallazgos pueden relacionarse con las microculturas existentes en carreras universitarias específicas, las prácticas e interacciones que perpetúan esas microculturas, así como a los procesos de socialización de los y las integrantes de dichos grupos (Loveday, 2016).

Sobre el autoconcepto académico fue posible identificar algunos predictores. En general y tal como indica literatura previa (Espinoza & Taut, 2020, en secundaria; Fernández-Lasarte, et al., 2019 en educación superior), las calificaciones permiten predecir el autoconcepto académico y en esto no se encontraron diferencias significativas por sexo. Este resultado indicaría que la retroalimentación que reciben los y las estudiantes a través de las calificaciones en las asignaturas contribuye a su autopercepción respecto a cuán buenos(as) son como estudiantes universitarios (Marsh & Craven, 2006). Por otra parte, encontramos que la importancia atribuida a ser femenino/femenina también es un predictor positivo del autoconcepto académico, pero solo en el caso de las mujeres. Es decir, mientras más importancia atribuye una estudiante al ser femenina mayor será su autoconcepto académico asociado a la carrera que estudia. Este efecto no se observó en los hombres evaluados. Si bien este resultado coincide con los hallazgos en otros niveles educativos (Kessels et al., 2014; McGeown et al., 2012) es novedoso en educación superior.

Estudio 2

Este estudio tuvo por objetivo complementar los hallazgos del Estudio 1, que incluye a agentes de socialización claves en el contexto universitario. En específico, buscó evaluar si docentes de educación superior presentan estereotipos de género respecto a las habilidades académicas y sociales en el contexto universitario, así como sobre aprendizaje y educación. Además, se evaluó su nivel de prácticas pedagógicas sexistas autorreportadas, así como diferencias según sexo. Por último, se buscó examinar si el nivel de EGE de los y las docentes predice los niveles de prácticas pedagógicas sexistas autorreportadas.

Muestra

Participaron 88 docentes (59,1 % mujeres) de cinco escuelas y un programa de una universidad estatal chilena, seleccionados y seleccionadas a través de un muestreo por conveniencia. Su promedio de edad fue de 38,5 años ($DS=8,308$), con un rango entre 26 y 66 años.

Procedimiento

El conjunto de docentes de la universidad fue invitado a participar por medio de una difusión censal de la encuesta, que utilizó la plataforma digital SoSci Survey. El enlace fue difundido a través canales de comunicación de la universidad, así como de contactos personales de las investigadoras. El conjunto de participantes leyeron y firmaron un consentimiento informado. Todos los procedimientos realizados se ajustaron a las normas éticas vigentes y fueron aprobados por el Comité de Ética para investigación con personas de la Universidad de O'Higgins.

Instrumentos

Estereotipos de Género Explícitos (EGE)

Se utilizó el mismo cuestionario que en el Estudio 1, que constó con las mismas tres escalas: EGE sobre habilidades académicas ($\alpha=0,857$); EGE sobre habilidades sociales ($\alpha=0,770$) y EGE sobre aprendizaje y educación ($\alpha=0,73$) (ver Anexo B).

Prácticas pedagógicas sexistas

Se utilizó un cuestionario creado para los fines de esta investigación, en base a una revisión de la literatura y a instrumentos previos (e.g., Azúa et al., 2019), que evaluó la presencia de prácticas pedagógicas sexistas autorreportadas ($\alpha=0,777$). El instrumento incluye 11 ítems referidos a la frecuencia de acciones relacionadas con los modos de enseñar (ej.: "Promuevo la

participación equitativa entre hombres y mujeres en el aula”); y la interacción con estudiantes (ej.: “Doy el mismo apoyo académico a hombres y mujeres en mis clases”). Todos los ítems tuvieron un formato de respuesta Likert de 4 puntos (1=Rara vez/nunca; 4=Siempre) (ver Anexo B).

Análisis de confiabilidad

Antes de aplicar los instrumentos, se realizaron dos entrevistas cognitivas a docentes de educación superior con el fin de determinar si los ítems a utilizar efectivamente se comprendían para medir el constructo psicológico subyacente. A partir de los resultados y análisis de dicho material, se hicieron las modificaciones correspondientes, y se construyó la versión final de los instrumentos.

Se utilizó el índice de Alfa de Cronbach para analizar la consistencia interna de las escalas de los instrumentos. Los resultados revelan que todas ellas presentan índices aceptables ($> 0,770$).

Análisis de datos

Para analizar los estadísticos descriptivos de las variables de interés, se calcularon los puntajes escala de manera que más puntaje indicara más cantidad del atributo, que recodificara los ítems inversos en los casos necesarios. El cálculo de los puntajes escalas de EGE, así como los análisis descriptivos, se realizaron utilizando el mismo procedimiento que en el Estudio 1. Para evaluar diferencias según sexo, se realizó un análisis multivariado de varianza (MANOVA) con las tres escalas de EGE y una prueba t de Student para muestras independientes y así identificar diferencias en el nivel de prácticas pedagógicas sexistas autorreportadas. Por último, se efectuó un análisis de regresión lineal múltiple con el método jerárquico, que introducía en el primer bloque el sexo de los(as) docentes y, en el segundo, las tres escalas de EGE. Las correlaciones de las variables predictoras se encuentran en un rango menor a $r=0,412$ (ver Anexo D).

Resultados

Chequeo de supuestos

Los resultados del test Durbin-Watson revelan que no existe una autocorrelación entre los residuos en el modelo predictivo de prácticas pedagógicas sexistas ($DW=2,133$). El valor del VIF indica que no existe multicolinealidad, ya que todos los predictores presentan valores dentro de rangos aceptables ($<1,147$; Cohen et al., 2014). Finalmente, la distribución de los residuos del modelo estimado fue normal.

Estadísticos descriptivos y de comparación de grupos

Estereotipos de Género Explícitos (EGE)

Los resultados revelan que el conjunto de docentes participantes presentan EGE sobre habilidades académicas ($t(87)=4,673$, $p<0,001$), es decir, asignan más necesidad de apoyo académico a los hombres en carreras feminizadas y a las mujeres en carreras masculinizadas. Además, presentan en promedio EGE sobre habilidades sociales en la comunidad universitaria ($t(87)=5,830$, $p<0,001$), esto es, atribuyen mayores habilidades y actitudes tradicionalmente asociadas a lo femenino a las mujeres. Respecto a los EGE sobre aprendizaje y educación se observa una media de 2,101 (medida en un rango de 0 a 4; $DE=0,382$) en la muestra completa de docentes. Se observan diferencias según sexo en la escala de EGE sobre habilidades sociales ($F(1, 86)=4,547$, $p=0,036$, $\eta p^2=0,050$), así como en la de EGE sobre aprendizaje y educación ($F(1, 86)=8,902$, $p=0,004$, $\eta p^2=0,094$), donde en ambos casos es mayor el nivel en hombres que en mujeres.

Prácticas pedagógicas sexistas autorreportadas

El conjunto de docentes participantes reporta un promedio de prácticas sexistas de 1,71 (rango de 0 a 4; $DE=0,388$). Los docentes hombres reportan un mayor nivel de prácticas sexistas que las mujeres ($t(86)=2,379$, $p=0,020$). Los estadísticos descriptivos de las escalas de EGE y de las prácticas sexistas se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos escalas EGE y Prácticas Pedagógicas Sexistas Autorreportadas

Escalas	Hombre Media (DE)	Mujer Media (DE)	Total Media (DE)
Prácticas pedagógicas sexistas*	1,823 (0,391)*	1,633 (0,370)*	1,713 (0,389)
EGE sobre habilidades académicas**	3,229 (0,453)	3,279 (0,564)	3,259 (0,519)
EGE sobre habilidades sociales**	3,444 (0,563)*	3,218 (0,432)*	3,311 (0,500)
EGE sobre aprendizaje y educación*	2,242 (0,397)**	2,004 (0,344)**	2,101 (0,383)

Nota. DE=Desviación Estándar; * $p<0,05$; ** $p<0,001$

*Escalas medidas con un formato de respuesta Likert de 4 puntos (1=totalmente en desacuerdo; 4=totalmente de acuerdo).

**Escalas medidas con un formato de respuesta de 5 puntos (1=mujeres mucho más; 5=hombres mucho más).

Predictores de las prácticas pedagógicas sexistas

Los resultados revelan que el modelo final para prácticas pedagógicas sexistas ($F(4, 83)=5,683$; $p<0,001$) presenta adecuados índices de ajuste.

Tal como se muestra en la Tabla 6, la regresión múltiple revela que en el Modelo 1 ($F(1,86)=5,660$; $p=0,020$) el sexo es un predictor significativo de las prácticas sexistas ($t=-2,379$, $p=0,020$). Al introducir las escalas de EGE como predictores en el Modelo 2, se produce un incremento significativo del porcentaje de varianza explicado ($p<0,001$). Se observa que mientras el sexo deja de ser un predictor significativo, la variable EGE sobre aprendizaje y educación resulta ser un predictor positivo de la variable de resultado ($t=3,474$; $p=0,001$). Las otras escalas de EGE no muestran un efecto. El modelo final explica un 21,5 % de la varianza de las prácticas pedagógicas sexistas ($R^2=.215$).

Tabla 6

Resultados Modelos de Regresión Lineal Múltiple Prácticas Pedagógicas Sexistas

Modelos prácticas pedagógicas sexistas	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		Sig.
	Beta	Error estándar	Beta	t	
1					
Intercepto	2,024	,137		14,796	,000
Sexo del(la) docente	-,195	,082	-,248	-2,379	,020
2					
Intercepto	,551	,444		1,239	,219
Sexo del(la) docente	-,082	,082	-,105	-1,005	,318
EGE sobre aprendizaje y educación	,363	,105	,358	3,474	,001
EGE sobre habilidades académicas	,034	,074	,045	,459	,648
EGE sobre habilidades sociales	,127	,079	,163	1,609	,111

Discusión Estudio 2

Las y los docentes, en general, presentaron EGE referidos tanto a las habilidades académicas como a las habilidades sociales en la comunidad universitaria. Al comparar por sexo, se observa que los hombres presentan mayor nivel EGE sobre habilidades sociales, así como EGE sobre aprendizaje y educación. Este resultado va en línea con lo obtenido por Sales-Oliveira et al. (2016) en que los docentes hombres presentaban mayores niveles de sexismo hostil que sus colegas mujeres. Así también reitera el patrón de que los hombres presentan mayores niveles de estereotipos de género generales o sexismo en comparación con las mujeres (e.g., Ferrer et al., 2006, 2008; Glick & Fiske, 2001; Mosteiro & Porto, 2017; Travaglia et al., 2009).

En relación con las prácticas pedagógicas sexistas autorreportadas, llama la atención que aún con el problema de la deseabilidad social que implican (Nosek & Smyth, 2011), docentes hombres reportan mayores niveles que las mujeres. Este hallazgo difiere de lo observado en educación secundaria en aulas chilenas, que muestran que al observar directamente prácticas de aula, docentes hombres y mujeres presentan el mismo nivel de prácticas sexistas (e.g., Espinoza & Taut, 2016). Esto es coherente con que los EGE sobre aprendizaje y educación son predictores de las prácticas sexistas autorreportadas que a su vez son más altas en docentes hombres. Es decir, mientras mayor es la adherencia a estereotipos sobre cómo aprenden hombres y mujeres, mayor es la probabilidad que haya una práctica pedagógica sexista asociada. Este resultado es relevante, pues refuerza la evidencia previa acerca de la influencia de las creencias y estereotipos de género en las prácticas docentes (Auwarter & Aruguete, 2008; Espinoza & Taut, 2016; Keller, 2001; Mizala et al., 2015; Palardy & Rumberger, 2008). Además, enfatiza la necesidad de modificar estereotipos para cambiar las prácticas, que en gran medida se desarrollan de manera naturalizada, es decir, sin tener intención ni conciencia de ellas (Caballero, 2011; Loveday, 2016; Maceira, 2005).

Discusión

Los resultados del Estudio 1 y 2 muestran que tanto estudiantes como docentes presentan estereotipos de género asociados a las habilidades académicas y sociales en el contexto universitario, así como respecto al aprendizaje y educación de hombres y mujeres. En relación a esta última escala, destaca la tendencia de los participantes hombres a presentar mayores niveles de estereotipos, lo que coincide con estudios previos que revelan mayores niveles de sexismo en hombres que en mujeres (e.g., Cárdenas et al., 2010; Ferrer et al., 2006, 2008; Glick & Fiske, 2001; Mosteiro & Porto, 2017; Travaglia et al., 2009). En la misma línea, estudiantes de carreras masculinizadas presentan mayor nivel de EGE sobre aprendizaje y educación. Esto también es coherente con los mayores niveles de prácticas pedagógicas sexistas que reportaron los docentes hombres en el Estudio 2. El hallazgo de que a mayor nivel de EGE sobre aprendizaje y educación, mayor es el nivel de prácticas sexistas autorreportadas por docentes es relevante para comprender el efecto perjudicial de los EGE en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, indica que a mayor esencialismo y naturalización de las diferencias entre hombres y mujeres en el contexto educativo, mayor es el nivel de prácticas sexistas que las y los docentes reportan realizar en sus clases. Si bien se trabajó con autorreporte, que puede ser considerado una limitación del estudio, el hallazgo es iluminador para entender cómo la cultura universitaria perpetúa el sexismo que también lleva a invisibilizar la violencia y las prácticas machistas denunciadas con fuerza en los últimos años (Troncoso et al., 2019). En ese sentido, futuras investigaciones debieran explorar una medida directa de prácticas de aula con un foco en las diferencias de sexo por medio, por ejemplo, de pautas de observación o análisis de videograbaciones de clases (ver Espinoza & Taut, 2016).

Por otra parte, acorde al estereotipo femenino, las estudiantes mujeres participantes, presentan mayor atribución causal al esfuerzo y otorgan mayor importancia del rendimiento académico para sus vidas en comparación con los hombres. Así también, la importancia atribuida a ser femenina o femenino se relaciona positivamente con el autoconcepto, lo cual plausiblemente

tiene relación con rasgos y roles de género que se asocian a las mujeres en el contexto educativo, como ser responsables, esforzadas y tener buen rendimiento (e.g., Dweck, 2007; Heyder & Kessels, 2017; Jackson & Dempster, 2009). Debido a los procesos de socialización de género, los rasgos de “buen/buena estudiante” serían internalizados en mayor medida por mujeres que hombres. Si bien este estereotipo puede parecer más inocuo, sigue implicando una limitación para niños y hombres así como una exigencia y altas expectativas sobre mujeres que, a su vez, tiene consecuencias negativas especialmente en salud mental en educación superior, una problemática que también ha tomado relevancia los últimos años (e.g., Lipson & Eisenberg, 2017). Cabe considerar que otra limitación de este estudio es la posible comprensión que tienen las personas sobre el género, un concepto controversial, así al responder los y las participantes pudieron referirse a significados diferentes. Futuras investigaciones deberían controlar de alguna forma este aspecto en torno a la comprensión del género.

Los hallazgos de ambos estudios nos permiten realizar un primer diagnóstico sobre las construcciones sociales de género y su influencia en las actitudes y prácticas de docentes y estudiantes de una universidad pública chilena. Esta investigación es útil para tener una primera imagen acerca de cómo se reproducen y operan los estereotipos, el sexismo y los efectos en el aprendizaje de estudiantes y las prácticas docentes. Futuras investigaciones debieran poder abordar el fenómeno del género de manera más compleja. La psicología social y un enfoque interseccional podrían ser muy útiles para comprender las dificultades que existen para modificar creencias tan arraigadas y que tienen efectos sustantivos en las prácticas educativas y sus procesos asociados.

En ese sentido, se vuelve imprescindible el desarrollo de intervenciones en materia de equidad entre hombres y mujeres en educación superior que permitan avanzar hacia comunidades universitarias inclusivas y libres de sesgos de género. Para este propósito, se sugiere en una primera instancia utilizar los protocolos y lineamientos de equidad de género en educación superior que ya han sido desarrollados en Chile (e.g., Fernández, 2020; Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, 2016; Universidad de Santiago de Chile, 2020). Adicionalmente, es fundamental transversalizar el enfoque de género en las instituciones de educación superior y que sea parte central de la política institucional (Buquet, 2011).

Los hallazgos aquí reportados, relevan la necesidad de una formación docente con enfoque de género, que sea traducida directamente a las prácticas pedagógicas en educación superior. Se sugiere realizar instancias formativas que permitan la reflexión sobre el efecto que tienen las creencias de los géneros como opuestos complementarios en las prácticas docentes, así como el impacto negativo de las prácticas sexistas en el aprendizaje y actitudes de estudiantes. Problematicar el rol del género en clases de manera transversal, así como aplicar una perspectiva de género en la planificación de asignaturas y estructura curricular de todos los programas de estudios también se vuelve primordial. Si bien estas instancias reflexivas deberían llevarse a cabo de manera transversal, es necesario poner especial atención a aquellas carreras masculinizadas que mostraron mayor nivel de estereotipos de género.

Al considerar la evidencia cada vez mayor sobre la reproducción de creencias y actitudes estereotipadas en el contexto educativo, es menester que en las instituciones de educación superior se abran espacios para cuestionar dichas creencias y construir nuevos significados. Especial relevancia adquiere el trabajo en esta dirección que realicen las escuelas de educación, formadoras de futuras y futuros docentes, ya que sus estudiantes pueden llegar a ser agentes de transformación social al momento de ejercer profesionalmente en el sistema escolar. Formar a profesionales de la educación que desafíen los estereotipos de género dominantes desde el ciclo inicial, contribuiría no solo a mayor equidad en los aprendizajes, sino también a una disminución de las brechas en la elección de carreras y campos de estudios (UNESCO, 2012).

Adicionalmente, debido a que los estereotipos de género suelen influir de manera poco perceptible y no consciente (Caballero, 2011), son necesarias instancias de reflexión y discusión

en torno al género en educación en el estamento estudiantil. De hecho, los espacios organizativos pueden ser espacios cotidianos de reproducción de violencia de género (Dinamarca-Noack & Trujillo-Cristoffanini, 2021). Para ello es necesario que se hagan alianzas amplias dentro de la universidad, con centros de estudiantes, organizaciones y colectivos que frecuentan estos espacios y que estén dispuestos a hacer cambios en la cultura universitaria. Se deben generar conversatorios y cursos de formación general que desafíen las creencias sobre el género y su vínculo con las actitudes hacia el aprendizaje y las habilidades académicas, pueden también contribuir en esa dirección.

En síntesis, el diagnóstico que entregan los estudios presentados puede aportar al diseño de intervenciones que promuevan una formación universitaria con perspectiva de género, libre de estereotipos y sexismo. Esto favorecería la formación de profesionales comprometidos con las transformaciones requeridas para avanzar hacia una sociedad más equitativa e inclusiva.

Referencias

- Ashmore, R. D., & Del Boca, F. K. (1979). Sex stereotypes and implicit personality theory: Towards a cognitive—social psychological conceptualization. *Sex Roles*, 5, 219–248. <https://doi.org/10.1007/BF00287932>
- Auwarter, A. E., & Aruguete, M. S. (2008). Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. *The Journal of Educational Research*, 101, 243–246. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.4.243-246>
- Azúa, X., Lillo, D., & Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 50, 49–82. <http://doi.org/10.31619/caledu.n50.721>
- Barberá, E. (1998). *Psicología del género*. Barcelona, España: Ariel.
- Bastarrica, C., Hitschfeld, N., Marques, M., & Simmonds, J. (2018). Affirmative action for attracting women to STEM in Chile. Conference Paper <https://doi.org/10.1145/3195570.3195576>
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 23, 211–225 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258018>
- Bruno, F. E., Liporace, M. F., & Stover, J. B. (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: desarrollo y análisis psicométricos. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 37(1), 1–29. <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.8>
- Caballero, R. (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41(3), 45–64. <https://doi.org/10.48102/rlee.2011.41.3-4.316>
- Cañedo, T., & Figueroa, I. E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, 41. http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_practica_docente_en_educacion_superior_una_mirada_hacia_su_complejidad
- Cárdenas, M., Lay, S. L., González, C., Calderón, C., & Alegría, I. (2010). Inventario de sexismo ambivalente: adaptación, validación y relación con variables psicosociales. *Salud & Sociedad*, 1(2), 125–135. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2010.0002.00006>
- Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2014). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Psychology Press.
- ComunidadMujer (2018). *Informe GET 2018. Género, Educación y Trabajo: Avances, contrastes y retos de tres generaciones*. Santiago: Chile. Recuperado desde https://www.comunidadmujer.cl/biblioteca-publicaciones/wp-content/uploads/2018/10/INFORME-GET-2018_Tres-Generaciones.pdf
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N., & Greenwald, A. G. (2011). Math–gender stereotypes in elementary school children. *Child Development*, 82, 766–779. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x>
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N., & Kapur, M. (2014). Cognitive consistency and math-gender stereotypes in Singaporean children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 117(1), 73–91. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.07.018>
- De Barbieri, T. (1992). Sobre la categoría de género, una introducción teórico-metodológica. En *Fin de siglo, género y cambio civilizatorio* (pp. 111-128). Isis Internacional: Santiago.
- Deaux, K., & LaFrance, M. (1998). Gender. In D. T. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., pp. 788-827). McGraw Hill.
- Del Río, M. F., & Strasser, K. (2013). Preschool children's beliefs about gender differences in academic skills. *Sex Roles*, 68(3-4), 231–238. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0195-6>
- Dinamarca-Noack, C., & Trujillo-Cristoffanini, M. (2021). Educación superior chilena y violencia de género: demandas desde los feminismos universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1–22. <https://doi.org/10.11600/rlecsnj.19.2.4537>
- Durán-Aponte, E., & Pujol, L. (2013). Escala atribucional de motivación de logro general (EAML-G): adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 83–97. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100005>

- Dweck, C. S. (2007). "Is Math a Gift? Beliefs that put females at risk." En S. J. Ceci & W. M. Williams (Eds.), *Why aren't more women in science? Top researchers debate the evidence* (pp. 47–56). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11546-004>
- Espinoza, A. M., & Taut, S. (2016). El rol del género en las interacciones pedagógicas de aulas de matemática chilenas. *Psykhé*, 25(2), 1–18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.858>
- Espinoza, A. M., & Strasser, K. (2020). Is reading a feminine domain? The role of gender identity and stereotypes in reading motivation in Chile. *Social Psychology of Education*, 23, 861–890. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09571-1>
- Espinoza, A. M., & Taut, S. (2020). Gender and psychological variables as key factors in mathematics learning: A study of seventh graders in Chile. *International Journal of Educational Research*, 103, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101611>
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2007). Early schooling: The handicap of being poor and male. *Sociology of Education*, 80(2), 114–138. <https://doi.org/10.1177/003804070708000202>
- Fernández, A. (2020). Los protocolos universitarios para la prevención y sanción de la violencia, acoso y discriminación entre estudiantes: una mirada criminológica y político-criminal. *Revista de Derecho*, 23(2), 297–317. <http://doi.org/10.4067/S0718-09502020000200297>
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Goñi, E., & Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y educación secundaria: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional en el rendimiento académico. *Educación XXI*, 22(2), 165–185. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22526>
- Ferrer, V. A., Bosch, E., Navarro, C., Ramis, M. C., & García, M. E. (2008). Los micromachismos o microviolencias en la relación de pareja: Una aproximación empírica. *Anales de Psicología*, 24(2), 341–352. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/42961>
- Ferrer, V. A., Bosch, E., Ramis, M. C., & Navarro, C. (2006). Las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja: determinantes sociodemográficos, familiares y formativos. *Anales de Psicología*, 22, 251–259. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/25901>
- Flores, R. (2005). Violencia de Género en la Escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 67–86. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a04.pdf>
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-domains. *Developmental Psychology*, 38, 519–533. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.519>
- Garcés, C., Santos, A., & Castillo, L. (2020). Universidad y violencia de género: Experiencia en estudiantes universitarios de Trabajo Social en la Región de Tarapacá. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 59–77. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782020000200059>
- Glick, P., & Fiske, S. T. (2001). Ambivalent sexism. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp.115–188). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(01\)80005-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(01)80005-8)
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1999). Sexism and other "isms": Independence, status, and the ambivalent content of stereotypes. En W. B. Swann, Jr., J. H. Langlois & L. A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society. The gender science of Janet Taylor Spence* (pp. 193–222). American Psychological Association.
- Heyder, A., & Kessels, U. (2017). Boys don't work? On the psychological benefits of showing low effort in high school. *Sex Roles*, 77(1-2), 72–85. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0683-1>
- Heyder, A., & Kessels, U. (2015). Do teachers equate male and masculine with lower academic engagement? How student's gender enactment triggers gender stereotypes at school. *Social Psychology of Education*, 18, 467–485. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9303-0>
- Heyder, A., & Kessels, U. (2013). Is school feminine? Implicit gender stereotyping of school as a predictor of academic achievement. *Sex Roles*, 69(11-12), 605–617. <https://doi.org/10.1007/s11199-013-0309-9>
- Huepe, D., Salas, N., & Manzi, J. (2016). Estereotipos de género y prejuicio implícito en matemáticas y lenguaje: aportes desde la cognición social. En J. Manzi, J., & M. R., García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes* (pp. 481-514). Santiago: Ediciones UC.
- Jackson, C. (2003). Motives for 'laddishness' at school: Fear of failure and fear of the 'feminine'. *British Educational Research Journal*, 29(4), 583–598. <https://doi.org/10.1080/01411920301847>
- Jackson, C., & Dempster, S. (2009). 'I sat back on my computer ... with a bottle of whisky next to me': Constructing 'cool' masculinity through 'effortless' achievement in secondary and higher education. *Journal of Gender Studies*, 18, 341–356. <https://doi.org/10.1080/09589230903260019>
- Keller, C. (2001). Effect of teachers' stereotyping on students' stereotyping of mathematics as a male domain. *Journal of Social Psychology*, 141(2), 165–173. <https://doi.org/10.1080/00224540109600544>
- Kessels, U., Heyder, A., Latsch, M., & Hannover, B. (2014). How gender differences in academic engagement relate to students' gender identity. *Educational Research*, 56(2), 220–229. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898916>
- Kessels, U., Rau, M., & Hannover, B. (2006). What goes well with physics? Measuring and altering the image of science. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 761–780. <https://doi.org/10.1348/000709905X59961>
- Kuklinski, M. R., & Weinstein, R. S. (2001). Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. *Child Development*, 72, 1554–1578. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00365>
- Lips, H. M. (2020). *Sex & gender: An introduction* (7th ed.). Waveland Press.
- Lipson, S., & Eisenberg, D. (2017). Mental health and academic attitudes and expectations in university populations: Results from the healthy minds study. *Journal of Mental Health*, 27(3), 205–213. <https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1417567>
- Liu, O., Bridgeman, B., & Adler, R. (2012). Measuring learning outcomes in higher education: Motivation matters. *Educational Researcher*, 41(9), 352–362. <https://doi.org/10.3102/0013189X12459679>

- Loveday, V. (2016). Embodying deficiency through 'affective practice': Shame, relationality, and the lived experience of social class and gender in higher education. *Sociology*, 50(6), 1140–1155. <https://doi.org/10.1177/0038038515589301>
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 21, 187–227. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88402107>
- Makarova, E., & Herzog, W. (2015). Trapped in the gender stereotype? The image of science among secondary school students and teachers. *Equality, Diversity and Inclusion*, 34(2), 106–123. <https://doi.org/10.1108/EDI-11-2013-0097>
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133–163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- Martinot, D., Bages, C., & Desert, M. (2011). French children's awareness of gender stereotypes about mathematics and reading: When girls improve their reputation in math. *Sex Roles*, 66, 210–219. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0032-3>
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328–336. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x>
- Meece, J., Glienke, B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44(5), 351–373. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.004>
- MINEDUC (s.f.). *Protocolos contra el Acoso Sexual en Educación Superior. Sugerencias para su elaboración*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/acoso-sexual-educacion-superior.pdf>
- Mizala, A. (2017). *Diferencias de género en la postulación a la Universidad. El caso de Chile*. Chile: CIAE. <https://conicyt.cl/gendersummit12/wp-content/uploads/2017/12/Alejandra-Mizala.pdf>
- Mizala, A., Martínez, F., & Martínez, S. (2015). Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs are affected by their mathematics anxiety and student's gender. *Teaching and Teacher Education*, 50, 70–78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.006>
- Mosteiro, M.J., & Porto, A.M. (2017). Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según sexo, edad y grado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 151–165. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.257191>
- Muntoni, F., & Retelsdorf, J. (2018). Gender-specific teacher expectations in reading—The role of teachers' gender stereotypes. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 212–220. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.012>
- Nosek, B. A., & Smyth, F. L. (2011). Implicit social cognitions predict sex differences in math engagement and achievement. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1125–1156. <https://doi.org/10.3102/0002831211410683>
- Nowicki, E. A., & Lopata, J. (2017). Children's implicit and explicit gender stereotypes about mathematics and reading ability. *Social Psychology of Education*, 20(2), 329–345. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9313-y>
- Nürnbergger, M., Nerb, J., Schmitz, F., Keller, J., & Sütterlin, S. (2016). Implicit gender stereotypes and essentialist beliefs predict preservice teachers' tracking recommendations. *The Journal of Experimental Education*, 84(1), 152–174. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1027807>
- Opre, A., & Opre, D. (2006). The gender stereotype threat and the academic performance of women's university teaching staff. *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, 5(14), 41–50. <http://jsri.ro/ojs/index.php/jsri/article/view/355>
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 results* (Volume II): Where all students can succeed. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Palardy, G. J., & Rumberger, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30, 111–140. <https://doi.org/10.3102/0162373708317680>
- Rebollo, M. A., Vega, L., & García, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 311–323. <https://revistas.um.es/rie/article/view/112641>
- Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres (2016). *Educación no sexista. Hacia una real transformación*. Santiago: Chile. https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2016/10/36621_RED-2016-WEB.pdf
- Retelsdorf, J., Schwartz, K., & Asbrock, F. (2015). "Michael can't read!" Teachers' gender stereotypes and boys' reading self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 186–194. <https://doi.org/10.1037/a0037107>
- Rocha-Sánchez, T. E. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 250–259. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28412891006>
- Sales-Oliveira, C., Villas-Boas, S., & Las-Heras, S. (2016). Estereótipos de género e sexismo em docentes do ensino superior. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7(19), 22–41. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.19.185>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2004). Self-concept and self-efficacy: A Test of the internal/external frame of reference model and predictions of subsequent motivation and achievement. *Psychological Reports*, 95(3), 1187–1202. <https://doi.org/10.2466/pr0.95.3f.1187-1202>
- Travaglia, L. K., Overall, N. C., & Sibley, C. G. (2009). Benevolent and hostile sexism and preferences for romantic partners. *Personality and Individual Differences*, 47, 599–604. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2009.05.015>

- Troncoso, L., Follegati, L., & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization]. (2009). *World conference on higher education: The new dynamics of higher education and research for societal change and development*.
- UNESCO (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* Ediciones UNESCO
- UNESCO (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*. Ediciones UNESCO.
- UNESCO (1998). Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412001000100007
- Universidad de Santiago de Chile (2020). *Guía para una docencia universitaria con enfoque de género en la Universidad de Santiago de Chile*. Santiago: Chile. https://www.direcciondegenero.usach.cl/sites/direccion_genero/files/guiadgde_vf.pdf
- Vantieghem, W., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2014). Why "gender" disappeared from the gender gap: (re-)introducing gender identity theory to educational gender gap research. *Social Psychology of Education*, 17(3), 357–38. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9248-8>
- Weiner, B. (2010). Attribution theory. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 6, 558–563. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0098>
- Wolter, I., Braun, E., & Hannover, B. (2015). Reading is for girls!? The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01267>
- Wood, W., & Eagly, A. H. (2009). Gender identity. In R. H. M. Leary (Ed.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 109–125). Guilford Press.

Fecha de recepción: Mayo de 2021.

Fecha de aceptación: Mayo de 2022.

Anexo A.
Cuestionario Estudiantes (Estudio 1)

1. Variables sociodemográficas		
Pregunta		Alternativas de respuesta
1	¿Cuántos años tienes?	
2	¿Cuál es tu sexo?	1. Hombre 2. Mujer
3	¿Eres estudiante de la UOH?	Sí No
4	¿Qué carrera estudias?	Pedagogía en Educación Parvularia
		Pedagogía en Educación Básica
		Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media
		Pedagogía en Educación Especial con Menciones
		Pedagogía en Matemáticas
		Pedagogía en Ciencias Naturales con Menciones
		Pedagogía en Lenguaje y Comunicación
		Ingeniería Agronómica
		Ingeniería Ambiental
		Medicina Veterinaria
		Ingeniería Civil - Plan Común
		Ingeniería Civil Eléctrica
		Ingeniería Civil en Computación
Ingeniería Civil Geológica		
Ingeniería Civil Industrial		
Ingeniería Civil en Modelamiento Matemático de Datos		

		Ingeniería Civil Mecánica
		Enfermería
		Medicina
		Terapia Ocupacional
		Administración Pública
		Derecho
		Ingeniería Comercial
		Psicología
5	Indica tu año de ingreso a la UOH	2017 2018 2019 2020
6	Indica el tipo de establecimiento educativo del que egresaste de educación media	1. Municipal 2. Particular Subvencionado 3. Particular
7	Indica la región en la que se ubica el establecimiento educativo del que egresaste de educación media	(Regiones de Chile)
8	Indica la comuna en la que se ubica el establecimiento educativo del que egresaste de educación media:	Comunas de acuerdo a la Región indicada
2. Estilos de atribución causal frente a eventos académicos		
Indica tu promedio de notas del primer semestre 2020. Indica tu promedio con una coma, por ejemplo: 4,5.		
Cuando no obtengo las calificaciones que esperaba:		
1	Sigo esforzándome al máximo.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
2	Tiendo a perder el interés rápidamente.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

Creo que cuando obtengo buenas notas se debe a que:		
1	Tengo las capacidades para obtener buenas notas.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
2	Me esforcé mucho.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
3	Mi docente evaluó correctamente los aprendizajes.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
4	Recibí apoyo de mis pares.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
5	Tuve suerte ese día.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
6	El rendimiento académico es una prioridad en mi vida.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
Cuando obtengo malas notas se debe a que:		
1	No tengo las capacidades para obtener buenas notas.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
2	No me esforcé lo suficiente.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
3	Mi docente no utilizó metodologías de evaluación adecuadas.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
4	No recibí apoyo de mis pares.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo

		4. Totalmente de acuerdo
5	El rendimiento académico no es una prioridad en mi vida.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
6	Tuve mala suerte ese día.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
3. Motivación académica intrínseca y extrínseca por la carrera		
¿Por qué elegiste estudiar tu carrera?		
1	Porque con el título universitario podré encontrar un trabajo con mejor sueldo y llevar una vida cómoda.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
2	Por las expectativas de mi familia.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
3	Porque varias personas me motivaron a estudiar mi carrera.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
4	Porque obtuve algún beneficio y/o beca (gratuidad, residencia, movilización, etc.) y debía aprovechar la oportunidad.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
5	Porque es la carrera que me gusta.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
6	Porque me gusta aprender cosas nuevas de mi área.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
7	Porque encuentro satisfacción en lo que estudio.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

8	Porque era mi vocación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
9	Porque quiero demostrar a otros/as que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
4. Autoconcepto académico en relación a la carrera		
Respecto a ti mismo en la carrera que estudias, indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:		
10	Creo que puedo ser una/o de las/os mejores estudiantes de mi curso.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
11	Creo que una vez titulado/a seré uno/a de los/as mejores profesionales en mi área.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
12	Creo que seré un/a excelente profesional en mi área.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
13	Creo que tengo las habilidades para desempeñarme bien en el área que estoy estudiando.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
14	Me siento menos capaz que mis compañeros/as de carrera.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
15	Creo que tengo talento para estudiar y desempeñarme en esta área de estudio.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
16	Creo que tengo facilidad en esta área de estudio.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
17	Mis compañeros/as piensan que tengo habilidades para estudiar esta carrera.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo

		4. Totalmente de acuerdo
5. Importancia atribuida a ser femenino/a y masculino/a		
Respecto a tu apreciación de ti mismo/a, indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:		
1	Ser femenino/a es muy importante para mí.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
2	Ser masculino/a es muy importante para mí.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
6. Estereotipos de Género Explícitos (EGE)		
a) Si comparamos a hombres y mujeres en las siguientes carreras, ¿a quiénes crees que se le debiera dar un apoyo académico específico?:		
1	Pedagogía en Educación Parvularia	<ol style="list-style-type: none"> 1. A las mujeres mucho más 2. A las mujeres un poco más 3. A mujeres y hombres por igual 4. A los hombres un poco más 5. A los hombres mucho más
2	Enfermería	<ol style="list-style-type: none"> 1. A las mujeres mucho más 2. A las mujeres un poco más 3. A mujeres y hombres por igual 4. A los hombres un poco más 5. A los hombres mucho más
3	Derecho	<ol style="list-style-type: none"> 1. A las mujeres mucho más 2. A las mujeres un poco más 3. A mujeres y hombres por igual 4. A los hombres un poco más 5. A los hombres mucho más
4	Ingeniería Civil Eléctrica	<ol style="list-style-type: none"> 1. A las mujeres mucho más 2. A las mujeres un poco más 3. A mujeres y hombres por igual 4. A los hombres un poco más 5. A los hombres mucho más
5	Ingeniería Civil en Computación	<ol style="list-style-type: none"> 1. A las mujeres mucho más 2. A las mujeres un poco más 3. A mujeres y hombres por igual 4. A los hombres un poco más

		5. A los hombres mucho más
6	Administración Pública	<ol style="list-style-type: none"> 1. A las mujeres mucho más 2. A las mujeres un poco más 3. A mujeres y hombres por igual 4. A los hombres un poco más 5. A los hombres mucho más
b) Si comparamos a hombres y mujeres, ¿quiénes en tu opinión poseen en mayor medida las siguientes habilidades y/o actitudes?		
7	Favorecen un clima de aula positivo y cálido	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mujeres mucho más 2. Mujeres un poco más 3. Mujeres y hombres por igual 4. Hombres un poco más 5. Hombres mucho más
8	Poseen habilidades para resolver problemas interpersonales en la convivencia universitaria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mujeres mucho más 2. Mujeres un poco más 3. Mujeres y hombres por igual 4. Hombres un poco más 5. Hombres mucho más
9	Poseen habilidades para identificar sus emociones y expresarlas verbalmente en la convivencia universitaria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mujeres mucho más 2. Mujeres un poco más 3. Mujeres y hombres por igual 4. Hombres un poco más 5. Hombres mucho más
c) ¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?		
10	El lenguaje inclusivo debiera incorporarse en el uso formal, por ejemplo, que los/as estudiantes lo apliquen en textos académicos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
11	Creo que hombres y mujeres son naturalmente distintos a la hora de aprender.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
12	Las habilidades de mujeres y hombres son distintas porque como sociedad potenciamos a mujeres y hombres de manera diferente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
13	Las habilidades cognitivas de mujeres y hombres son distintas porque tienen diferente actitud hacia el aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

14	Creo que las prácticas educativas sexistas influyen negativamente en el aprendizaje de los/as estudiantes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
15	Hoy en día la discriminación por género ha sido superada y debemos avanzar en otros temas más importantes para la universidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
16	Creo que hombres y mujeres tienen diferentes habilidades académicas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
17	Creo que hombres y mujeres tienen distintos estilos de aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
18	A las personas transgénero se les debe permitir ser nombradas en la universidad por el nombre social que escojan.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
19	Creo que hombres y mujeres tienen las mismas capacidades para estudiar cualquier carrera.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

Anexo B.**Cuestionario Docentes (Estudio 2)**

1. Variables Sociodemográficas		
	Pregunta	Alternativas de respuesta
1	¿Cuántos años tiene?	
2	¿Cuál es su sexo?	1. Hombre 2. Mujer
3	¿Es usted docente en la UOH?	Sí No
4	¿Cuál es su nivel de formación más alto?	1. Licenciatura 2. Título Profesional 3. Diplomado 4. Magister 5. Doctorado
5	¿En qué escuelas de la UOH imparte clases?	Escuela de Ingeniería
		Escuela de Agronomía y Veterinaria
		Escuela de Educación
		Escuela de Salud
		Escuela de Ciencias Sociales
		Programa de Inglés
6	¿En qué carrera(s) de la UOH imparte clases?	Pedagogía en Educación Parvularia
		Pedagogía en Educación Básica
		Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media
		Pedagogía en Educación Especial con Menciones
		Pedagogía en Matemáticas
		Pedagogía en Ciencias Naturales con Menciones
		Pedagogía en Lenguaje y Comunicación
		Ingeniería Agronómica

		Ingeniería Ambiental
		Medicina Veterinaria
		Ingeniería Civil - Plan Común
		Ingeniería Civil Eléctrica
		Ingeniería Civil en Computación
		Ingeniería Civil Geológica
		Ingeniería Civil Industrial
		Ingeniería Civil en Modelamiento Matemático de Datos
		Ingeniería Civil Mecánica
		Enfermería
		Medicina
		Terapia Ocupacional
		Administración Pública
		Derecho
		Ingeniería Comercial
		Psicología
7	¿En qué otras escuelas de la UOH imparte clases? Recuerde no señalar la escuela que respondió previamente.	
8	¿En qué país se ubica el establecimiento de educación superior del que egresó de pregrado?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Chile 2. Otro (indicar con texto cuál)
9	¿De qué tipo de establecimiento de educación superior egresó de pregrado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tradicional estatal 2. Tradicional privada 3. Privada
10	¿Cuántos años de ejercicio lleva como docente universitario/a?	INDICAR NÚMERO
2. Prácticas pedagógicas autorreportadas		
A continuación, aparecerán preguntas sobre sus prácticas docentes, por favor lea con atención y responda honestamente.		

Como docente universitario/a, indique con qué frecuencia realiza las siguientes acciones:		
1	Cuando es necesario, asigno responsabilidades a los/as estudiantes de acuerdo con lo que creo que corresponde a su género	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rara vez/nunca 2. Ocasionalmente 3. Frecuentemente 4. Siempre
2	Me dirijo a mis estudiantes por el género masculino porque los incluye a todos/as.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rara vez/nunca 2. Ocasionalmente 3. Frecuentemente 4. Siempre
3	Le hablo de manera distinta a mis estudiantes de acuerdo con su género, para que se sientan representados/as en mi hablar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rara vez/nunca 2. Ocasionalmente 3. Frecuentemente 4. Siempre
4	Doy ejemplos en mis clases haciendo alusión a personas de ambos sexos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rara vez/nunca 2. Ocasionalmente 3. Frecuentemente 4. Siempre
5	Doy ejemplos en mis clases de acuerdo con lo que se espera de hombres y mujeres.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rara vez/nunca 2. Ocasionalmente 3. Frecuentemente 4. Siempre
6	Doy ejemplos haciendo alusión a personajes mayoritariamente masculinos porque es genérico.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rara vez/nunca 2. Ocasionalmente 3. Frecuentemente 4. Siempre
7	Cuando corrijo las evaluaciones considero el género del/la estudiante, porque no se puede esperar lo mismo de hombres y mujeres.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rara vez/nunca 2. Ocasionalmente 3. Frecuentemente 4. Siempre
8	Intento problematizar/corregir las relaciones de género asimétricas entre estudiantes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rara vez/nunca 2. Ocasionalmente 3. Frecuentemente 4. Siempre
9	Cuando identifico relaciones de género asimétricas entre mis estudiantes dejo que ellos/as lo resuelvan solos/as.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rara vez/nunca 2. Ocasionalmente 3. Frecuentemente 4. Siempre
10	Destaco los aportes de mujeres en mi área de conocimiento.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rara vez/nunca 2. Ocasionalmente 3. Frecuentemente 4. Siempre
11	Cuando requiero apoyo de ayudantes en labores administrativas prefiero a mujeres.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rara vez/nunca 2. Ocasionalmente 3. Frecuentemente

		4. Siempre
1 2	Cuando requiero apoyo de ayudantes en labores de pensamiento crítico prefiero a hombres.	1. Rara vez/nunca 2. Ocasionalmente 3. Frecuentemente 4. Siempre
1 3	Doy la palabra por igual a hombres y mujeres.	1. Rara vez/nunca 2. Ocasionalmente 3. Frecuentemente 4. Siempre
1 4	Promuevo la participación equitativa entre hombres y mujeres en el aula.	1. Rara vez/nunca 2. Ocasionalmente 3. Frecuentemente 4. Siempre
1 5	Evito cualquier comentario sexista o estereotipado en clases, porque no se corresponde con la realidad.	1. Rara vez/nunca 2. Ocasionalmente 3. Frecuentemente 4. Siempre
1 6	Doy el mismo apoyo académico a hombres y mujeres en mis clases.	1. Rara vez/nunca 2. Ocasionalmente 3. Frecuentemente 4. Siempre

3. Estereotipos de Género Explícitos (EGE)

a) Si comparamos a hombres y mujeres en las siguientes carreras, ¿a quiénes cree que se le debiera dar un apoyo académico específico?

1	Pedagogía en Educación Parvularia	1. A las mujeres mucho más 2. A las mujeres un poco más 3. A mujeres y hombres por igual 4. A los hombres un poco más 5. A los hombres mucho más
2	Enfermería	1. A las mujeres mucho más 2. A las mujeres un poco más 3. A mujeres y hombres por igual 4. A los hombres un poco más 5. A los hombres mucho más
3	Derecho	1. A las mujeres mucho más 2. A las mujeres un poco más 3. A mujeres y hombres por igual 4. A los hombres un poco más 5. A los hombres mucho más
4	Ingeniería Civil Eléctrica	1. A las mujeres mucho más 2. A las mujeres un poco más 3. A mujeres y hombres por igual 4. A los hombres un poco más 5. A los hombres mucho más

5	Ingeniería Civil en Computación	<ol style="list-style-type: none"> 1. A las mujeres mucho más 2. A las mujeres un poco más 3. A mujeres y hombres por igual 4. A los hombres un poco más 5. A los hombres mucho más
6	Administración Pública	<ol style="list-style-type: none"> 1. A las mujeres mucho más 2. A las mujeres un poco más 3. A mujeres y hombres por igual 4. A los hombres un poco más 5. A los hombres mucho más
b) Si comparamos a hombres y mujeres, ¿quiénes en su opinión poseen en mayor medida las siguientes habilidades y/o actitudes?		
7	Favorecen un clima de aula positivo y cálido.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mujeres mucho más 2. Mujeres un poco más 3. Mujeres y hombres por igual 4. Hombres un poco más 5. Hombres mucho más
8	Poseen habilidades para resolver problemas interpersonales en la convivencia universitaria.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mujeres mucho más 2. Mujeres un poco más 3. Mujeres y hombres por igual 4. Hombres un poco más 5. Hombres mucho más
9	Poseen habilidades para identificar sus emociones y expresarlas verbalmente en la convivencia universitaria.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mujeres mucho más 2. Mujeres un poco más 3. Mujeres y hombres por igual 4. Hombres un poco más 5. Hombres mucho más
c) ¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?		
10	El lenguaje inclusivo debiera incorporarse en el uso formal, por ejemplo, que los/as estudiantes lo apliquen en textos académicos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
11	Creo que hombres y mujeres son naturalmente distintos a la hora de aprender.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
12	Las habilidades de mujeres y hombres son distintas porque como sociedad potenciamos a mujeres y hombres de manera diferente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
13	Las habilidades cognitivas de mujeres y hombres son distintas porque tienen diferente actitud hacia el aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

1 4	Creo que las prácticas educativas sexistas influyen negativamente en el aprendizaje de los/as estudiantes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
1 5	Hoy en día la discriminación por género ha sido superada y debemos avanzar en otros temas más importantes para la universidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
1 6	Creo que hombres y mujeres tienen diferentes habilidades académicas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
1 7	Creo que hombres y mujeres tienen distintos estilos de aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
1 8	A las personas transgénero se les debe permitir ser nombradas en la universidad por el nombre social que escojan.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
1 9	Creo que hombres y mujeres tienen las mismas capacidades para estudiar cualquier carrera.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
2 0	Es necesario tener protocolos universitarios que brinden protección contra la discriminación a personas LGBTIQ (lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersex, queer).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
2 1	Creo que es importante incorporar una perspectiva de género en las prácticas educativas en la universidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

Anexo C**Matriz de correlaciones variables de interés del Estudio 1 (Muestra de estudiantes)**

	Sexo del/la estudiante	Nota primer semestre académico	Ser femenino/a es muy importante para mí	Ser masculino/a es muy importante para mí	Motivación extrínseca por la carrera	Motivación intrínseca por la carrera	Autoconcepto académico	EGE sobre habilidades académicas	EGE sobre habilidades sociales	EGE sobre aprendizaje y educación
Sexo del/la estudiante	-	,063	,226**	-,168**	,039	,021	,011	,004	,036	-,188**
Nota primer semestre académico	,063	-	,073	-,035	-,062	,155**	,246**	,077	-,087	-,140*
Ser femenino/a es muy importante para mí	,226**	,073	-	,144*	,104	,106	,212**	-,017	,056	-,020
Ser masculino/a es muy importante para mí	-,168**	-,035	,144*	-	,126*	,006	,091	-,008	-,036	,080
Motivación extrínseca por la carrera	,039	-,062	,104	,126*	-	-,138*	-,103	,071	,045	,104
Motivación intrínseca por la carrera	,021	,155**	,106	,006	-,138*	-	,435**	-,026	-,113	-,043
Autoconcepto académico	,011	,246**	,212**	,091	-,103	,435**	-	-,018	-,130*	,038
EGE sobre habilidades académicas	,004	,077	-,017	-,008	,071	-,026	-,018	-	,106	-,022
EGE sobre habilidades sociales	,036	-,087	,056	-,036	,045	-,113	-,130*	,106	-	-,109
EGE sobre aprendizaje y educación	-,188**	-,140*	-,020	,080	,104	-,043	,038	-,022	-,109	-

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$.

Anexo D**Matriz de correlaciones variables de interés Estudio 2 (muestra docentes)**

	Sexo del/la docente	EGE sobre habilidades académicas	EGE sobre habilidades sociales	EGE sobre aprendizaje y educación	Prácticas pedagógicas sexistas
Sexo del/la docente	-	,047	-,224*	-,306**	-,248*
EGE sobre habilidades académicas	,047	-	,112	-,075	,032
EGE sobre habilidades sociales	-,224*	,112	-	,157	,247*
EGE sobre aprendizaje y educación	-,306**	-,075	,157	-	,412**
Prácticas pedagógicas sexistas	-,248*	,032	,247*	,412**	-

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$.