

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



Título

**ESTEREOTIPOS DOCENTES SOBRE EL GÉNERO DE SUS ESTUDIANTES
EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTRA EN
COGNICIÓN, APRENDIZAJE Y DESARROLLO**

AUTORA

Miluska Adriana Bellido Acevedo

ASESORA

Gloria Margarita Gutiérrez Villa

Setiembre, 2020

Agradecimiento

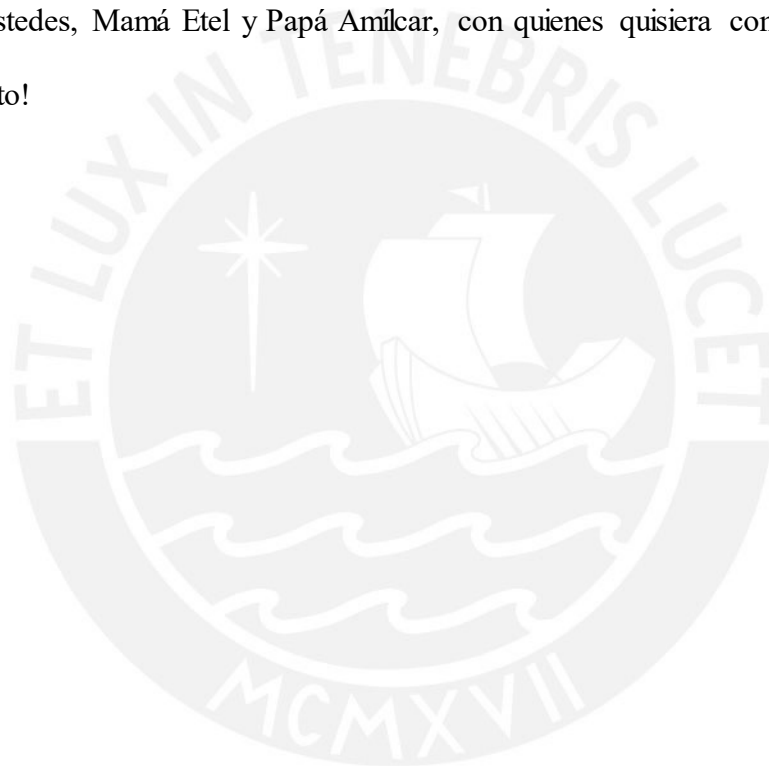
A mis padres, por su apoyo en cada decisión de mi vida, sus consejos, opiniones y su aliento para seguir creciendo.

A mi familia, siempre dándome fuerzas y ánimos para seguir adelante.

A todas aquellas personas que estuvieron a mi lado en todo este camino de aprendizaje y desde su saber me enseñaron algo nuevo. En especial a mi asesora, por su guía y paciencia durante este proceso.

En memoria a ustedes, Mamá Etel y Papá Amílcar, con quienes quisiera compartir este logro.

¡Gracias por tanto!



Resumen

Esta investigación tiene como objetivo conocer los estereotipos docentes sobre el género de sus estudiantes en el ámbito universitario. Se empleó una metodología cualitativa y un diseño de análisis temático. Se realizaron entrevistas a 7 docentes universitarios con dos años de experiencia docente como mínimo y que hubieran dictado cursos de carrera. El análisis de la información fue realizado a través del análisis temático. Los resultados permiten distinguir estereotipos que los docentes poseen con relación a características psicológicas y destrezas cognitivas propias de cada género en el aprendizaje, así como la influencia de estas características propias en la elección profesional de sus estudiantes. Por último, se encuentran estereotipos sobre determinantes ambientales y su influencia en el desarrollo profesional de la mujer, destacando la maternidad como factor motivacional. Se formulan recomendaciones para futuras investigaciones y su impacto en las prácticas docentes.

Palabras clave: Creencias docentes, Estereotipos, Género, Educación superior.

Abstract

The objective of this research is to know teachers' stereotypes about the gender of their students in higher education. A qualitative methodology and thematic analysis design was used. Interviews were conducted with 7 university teachers with at least two years of teaching experience and who had taught career courses. The information analysis was carried out through thematic analysis. The results allow distinguishing stereotypes that teachers have about psychological characteristics and cognitive skills of each gender in learning, and how these characteristics influence the career choice of their students. Finally, there are stereotypes about environmental determinants and their influence on the professional development of women,

highlighting motherhood as a motivational factor. Recommendations are made for future research and its impact on teaching practices.

Key words: Teacher beliefs, Stereotypes, Gender, Higher education.



Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	12
Participantes	12
Técnicas de Recolección de la Información.....	14
Procedimiento.....	14
Análisis de Datos.....	15
Resultados y Discusión	18
Esteriotipos sobre la Influencia de las Características Propias de cada Género	19
Esteriotipos sobre los Determinantes Ambientales y su Influencia en el Desarrollo Profesional de la Mujer	42
Referencias.....	53
Apéndices.....	65
Apéndice A: Guía de entrevista sobre creencias en relación al género	65
Apéndice B: Consentimiento informado para participantes de la investigación	66
Apéndice C: Dictamen de comité de ética	67
Apéndice D: Enmienda de comité de ética para al cambio de objetivo de investigación....	68
Apéndice E: Libro de códigos	70

Introducción

La definición del género ha ido evolucionando a lo largo de los años. En la actualidad se mantienen dos visiones predominantes, una perspectiva binaria que relaciona el sexo con el género y una perspectiva no binaria, que va más allá de lo plasmado como femenino y masculino (Vazquez, 2020). Esta evolución se ha generado debido a la mayor visibilización que tienen actualmente las identidades que consideran no pertenecer a ninguno de los géneros tradicionales (López y Lucas, 2018). Sin embargo, a pesar de esta evolución, para la mayoría de las personas aún se mantiene la diferenciación binaria del género y desconocen otras perspectivas (López y Lucas, 2018). Por ello, para la presente investigación, se considera una perspectiva binaria, a través de la cual el género es una construcción social que, mediante la interpretación de las diferencias biológicas de las personas, es decir, de su sexo biológico, se determinan las características que debería poseer cada individuo, sus comportamientos, valores, actitudes, roles y responsabilidades (Freixas, 2001; Ruiz, 2008; Huaita, 2010a; García, Buzón, Piedra y Quiñones, 2010; Tovar, 2013; Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP], 2017) y, por ende, las expectativas que se tienen sobre estas (Freixas, 2001; Huaita, 2010a; Tovar, 2013; MIMP, 2017). Estas expectativas son diferentes en cada cultura y sociedad, debido a que la concepción del género es diversa y se basa en las tradiciones y visión del mundo de cada grupo social (Lagarde, 1996).

Específicamente, el género se manifiesta a través de atributos que contemplan características que la sociedad considera propias para cada género, como son las actitudes, valores y comportamientos diferenciados que se asignan a hombres y mujeres. De igual manera, se diferencian roles de género: el rol reproductivo, que se asocia al género femenino y sus funciones en el hogar y comunidad; y, el rol productivo, asociado al género masculino y su función de proveer el sostén económico al hogar. Por último, se presentan diferencias entre los espacios donde se manifiestan estas diferencias de género, el espacio privado, relacionado al

género femenino y su rol reproductivo dentro del hogar; y, el espacio público, asociado al género masculino y su rol productivo fuera del hogar (Huaita, 2010b; MIMP, 2017; Makarova, Aeschlimann y Herzog, 2016), como se puede apreciar en la Tabla 1.

Tabla 1

Expresiones de género como construcción social

	Atributos	Roles de género	de Espacios
El género se relaciona con:	Actitudes, valores y comportamientos	Funciones sociales	Lugar de manifestación de género
Para hombres	Fuerza y razón	Rol productivo	Espacio público
Para mujeres	Ternura o delicadeza	Rol reproductivo	Espacio privado

Elaboración propia basada en la información de MIMP (2017), Huaita (2010b) y Makarova, Aeschlimann y Herzog (2016)

Estas diferencias planteadas entre los géneros a partir del sexo biológico permiten la existencia del sistema sexo – género (Rubin, 1975), el cual explica la forma de organizarse de las sociedades en función del género de las personas (MIMP, 2017). Este sistema se divide en tres planos: el sociocultural, el relacional y el individual (Crawford, 2006; MIMP, 2017). El plano sociocultural explica cómo la estructura social, basada en creencias y valores, brinda mayor acceso y poder a los hombres (Crawford, 2006; MIMP, 2017). El plano relacional hace referencia a las relaciones de género (MIMP, 2017), las cuales pueden ser de dos tipos: intra-género (entre varones y entre mujeres) e inter-género (entre varones y mujeres). A través de

las relaciones inter-género, desarrolladas a partir de los diferentes roles y atributos otorgados a cada uno de ellos, se genera la invisibilización de otros roles que no son tradicionalmente asignados a cada género, por ejemplo, se invisibiliza y brinda menos importancia a un varón haciéndose cargo del hogar o una mujer siendo la que sustente sola a su familia (Ruiz, 2008). Por último, el plano individual describe a la propia identidad de género y a la aceptación de las diferentes características que la sociedad estipula para cada uno, las cuales se expresan por medio de las creencias y expectativas que posee la persona sobre sí mismo (Rico, Rodríguez y Alonso, 2000; Crawford, 2006; MIMP, 2017).

El desarrollo del género, así como lo que se espera de hombres y mujeres en los diferentes espacios de socialización, se adquiere a lo largo de la vida mediante el aprendizaje (Freixas, 2001; Tovar, 2013; MIMP, 2017) en todas las instancias de la sociedad, incluyendo el ámbito educativo (García, Buzón, Piedra y Quiñones, 2010).

En esta línea, el proceso educativo es un espacio común que favorece la reproducción de la cultura (Bruner, 1988) y permite modificar las desigualdades existentes en la estructura social (Apple y Manzano, 1996; Márquez, Gutiérrez-Barroso y Gómez-Galdona, 2017; Naciones Unidas, 2019). Por tanto, la educación se convierte en el principal medio para un cambio a nivel social que permita fomentar “la diversidad, la riqueza y la participación humanas” (Bruner, 1998, p.207), satisfacer necesidades más allá de las relacionadas con la supervivencia, como son la libertad, seguridad, etc. (García, Buzón, Piedra y Quiñones, 2010; Schmelkes, 1996; Rico, Rodríguez y Alonso, 2000), desarrollar el potencial de las personas (Ruiz, 1996) y ser la base de la igualdad de género (Subirats, 1998)

Por ende, la reforma que la educación necesita para equilibrar las relaciones de poder entre géneros requiere de la aplicación de intervenciones educativas con enfoque de género (García, Buzón, Piedra y Quiñones, 2010; Apple, en Apple y Manzano, 1996), ya que los cambios que se puedan establecer en el sistema educativo se relacionan y van a verse reflejados

en una igualdad de relaciones de poder entre hombres y mujeres en la sociedad, lo que se visibilizaría en las diferentes actividades y espacios de desarrollo, como el ámbito laboral, familiar, etc. (DS N°008-2019-MIMP, 2019; Subirats, 1998). Para lograr esto, la educación superior busca desarrollar en los estudiantes capacidad crítica, así como asertividad y comprensión (Tuvilla, 2004, citado por Torres-Rivera y Da Silva, 2019) que permita a los futuros profesionales analizar el contexto social, reflexionar, ser críticos y proponer cambios (Ruiz, 1996), sobre todo, aquellos orientados a la modificación de las relaciones de género desiguales existentes (Anderson, 2006).

Según la Política Nacional de Igualdad de Género (DS N°008-2019-MIMP, 2019), el principal motivo de esta desigualdad en nuestro país se debe a la reproducción de estereotipos de género a través de la formación educativa. Estos estereotipos son los primeros en generarse, debido a que el género es considerado un factor decisivo en el desarrollo de cada individuo, marca su identidad como ser social y es uno de los primeros motivos de clasificación en la vida de una persona, lo cual le brinda una importancia y fuerza dentro de la sociedad (Morales y López-Sáez, 1996; Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014). Los estereotipos son definidos como un conjunto de creencias compartidas por un grupo de personas hacia otro grupo social o algún miembro de dicho grupo (Dovidio, Evans y Tyler, 1986; Morales y López-Sáez, 1996; Valdeiglesias, 2004; Barberá, 2004; Gómez, 2007; Helgeson, 2012). Permiten explicar la realidad a través del procesamiento más rápido y sencillo de la información que llega al individuo, permitiéndole un ahorro de energía (Dovidio, Evans y Tyler, 1986; Gómez, 2007) y generando comportamientos y actitudes hacia el grupo estereotipado (Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014).

En particular, los estereotipos de género son un conjunto de creencias que se comparten socialmente sobre cada uno de los géneros, de esa forma, se asignan características a cada persona según el género al cual pertenece (Barberá, 2004; Cuadrado, 2007; Helgeson, 2012;

Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014). A diferencia de otros estereotipos, los estereotipos de género poseen la particularidad de activarse automáticamente al conocer a alguien, ocurriendo las expectativas basadas en categorías, en este caso, en el sexo de la persona; a partir de esta información, se infieren preferencias o características, las cuales usualmente reflejan los estereotipos de género (Helgeson, 2012).

Los estereotipos de género poseen dos componentes: el descriptivo y el prescriptivo. El primer componente corresponde a las características asignadas a cada género (Barberá, 2004; Cuadrado, 2007; Helgeson, 2012; Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014). Estas son consideradas una limitante para las personas, debido a que las características que tradicionalmente asignamos a cada género implican que cada uno es más o menos competente en algunas actividades que en otras, por ejemplo, se podría pensar que, debido a determinadas características, las mujeres son mejores realizando las tareas del hogar que los hombres (Helgeson, 2012). Por otro lado, el componente prescriptivo, señala cómo se espera que se comporte cada género (Barberá, 2004; Cuadrado, 2007; Helgeson, 2012; Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014). Este componente se sustenta sobre la estructura social y representa lo que cada persona piensa sobre cómo debe comportarse según la sociedad en la que se desenvuelve (Barberá, 2004), convirtiéndose en un generador de presión social (Helgeson, 2012) y permitiendo que los estereotipos de género se fomenten y mantengan en la sociedad (Cuadrado, 2007; Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014).

Algunos autores (Deaux y Lewis, 1984; Morales y López-Sáez, 1996; Barberá, 2004; Cuadrado, 2007) señalan que los estereotipos de género poseen las dimensiones de rasgo, de rol, ocupaciones, rasgos físicos y destrezas cognitivas (Barberá, 2004). La dimensión de rasgo se refiere a las características, principalmente psicológicas, que posee cada género. En el caso de la dimensión de rol, se incluyen las actividades que deben cumplir según cada rol, o lo que se considera que está más acorde a cada género. La dimensión ocupaciones alude a cuáles de

estas se tipifican para cada género. La dimensión rasgos físicos se centra en las características físicas más acordes a hombres y mujeres. Por último, la dimensión destrezas cognitivas, que engloba las características que se le asigna a cada género en relación con sus capacidades cognitivas, por ejemplo, analíticos o creativos. Un aspecto importante a considerar es la independencia entre estas dimensiones, lo cual implica que es posible que una persona pueda modificar algún estereotipo asociado a alguna de estas dimensiones, sin que otra pierda su fuerza (Morales y López-Sáez, 1996).

Una de las dimensiones más adoptadas para categorizar los estereotipos de género es la de comunión/agencia planteada por Bakan (1966), donde a las mujeres se suelen asignar características expresivas/comunales como cariñosas, afectuosas, amables y orientadas a los demás; por el contrario, a los hombres les corresponden cualidades agénticas o instrumentales, como independientes, asertivos y orientados a logros (Cuadrado, 2007; Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014). En relación con estas dimensiones, Barberá (2004) cita el estudio de Parsons y Bales (1955) el cual analiza los estilos de liderazgo orientados a la instrumentalidad (relacionándola con los varones) y a la expresividad (relacionándola con las mujeres); sin embargo, desde antes de realizar el análisis, ya habían jerarquizado este tipo de liderazgo, dando mayor importancia y poder al liderazgo instrumental.

Los estereotipos son un tipo de creencia, las cuales se definen como un juicio personal desarrollado a través de las experiencias e interacciones de cada individuo con su entorno y mediadas por el contexto sociocultural en el cual se desarrolla la persona (Rojas, 2014; Donoso, Rico y Castro, 2016). Las creencias permiten interpretar situaciones y definir si un evento o proposición es verdadera o falsa e influyendo en el comportamiento de la persona (Pajares, 1992; Skott, 2015; Rojas, 2014; Donoso, Rico y Castro, 2016). Este juicio es considerado por el individuo como una verdad (Green, 1971; Richardson, 1996; Skott, 2015) y posee un

componente prescriptivo marcado que genera expectativas sobre el aspecto que involucra la creencia (Rojas, 2014).

Este aspecto prescriptivo de las creencias se evidencia con mayor fuerza en los estereotipos de género y define la expectativa sobre el comportamiento de una persona (Barberá, 2004; Cuadrado, 2007; Helgeson, 2012; Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014). Por ello, los estereotipos docentes, que, como tipo de creencia, pueden determinar la forma de enseñar de un docente (Skott, 2015), su forma de aprender, así como, influir en su toma de decisiones sobre algún cambio que puedan intentar en relación a su enseñanza (Marrero, 2010; Levin, 2015).

Según Kagan (1992), uno de los factores alrededor del cual se forman las creencias docentes se relaciona con sus estudiantes, considerando las características que poseen y el contexto en el que se desenvuelven, lo cual puede incluir estereotipos relacionados con las dimensiones de rasgos, rol, ocupaciones y destrezas cognitivas (Deaux y Lewis, 1984; Morales y López-Sáez, 1996; Barberá, 2004; Cuadrado, 2007). Además, las creencias docentes guían su forma de enseñar (Solís, 2015), a través de la cual puede manifestarse el currículo oculto, que considera las prácticas, costumbres y contenidos desarrollados, no necesariamente son planeados y conscientes por los docentes (Maceira, 2005), y pueden contener estereotipos de género que influyan en diferentes aspectos de la situación educativa (Tovar, 2013).

Esto se observa en diferentes investigaciones (Heller, Finsterwald y Ziegler, 2010; Plazo, 2015), donde se hallan creencias docentes sobre género relacionadas con la capacidad intelectual de los estudiantes y orientación de determinadas carreras. Además, ambas investigaciones resaltan que estas creencias influyen en la relación y comunicación con sus estudiantes, afectando su motivación y autoconcepto.

Existen diferentes investigaciones empíricas sobre los estereotipos de género docente; sin embargo, estas investigaciones se desarrollan principalmente en una población escolar, poco en el ámbito universitario (Merma-Molina, Ávalos y Martínez, 2017).

Díaz y Anguita (2017) investigan las creencias y estereotipos docentes sobre el género de sus estudiantes a través de un estudio cualitativo para identificar e interpretar prejuicios que pueden conservar los docentes de nivel secundario con respecto al género. A través del registro de anécdotas, diario de observación y la observación sistemática durante 4 años; así como, un proceso de triangulación; se encontró que en la actualidad, los sesgos de género que ya se habían encontrado en un estudio de Ayala y Mateo (2005, citado por Díaz y Anguita, 2017) como son: “diferencia de trato, se hacían bromas sexistas, se producían comentarios basados en estereotipos, se adjudicaban determinadas tareas dependiendo del sexo, había negligencia hacia ciertos comportamientos agresivos y se fomentaba la competitividad en los chicos y la pasividad en las chicas” (p.224); se siguen manteniendo. Los autores clasifican los estereotipos encontrados con relación a la capacidad de gestión, aptitud intelectual y habilidades cognitivas, las cuales se refieren a la adjudicación de habilidades y aptitudes según el género, influyendo en las expectativas hacia cada uno. Además, también encuentran estereotipos respecto a las características psicológicas y físicas, estas últimas se relacionan con lo planteado por Freixas (2001), quien indica que la sociedad centra “la identidad de las mujeres (...) en la premisa de la belleza” (p.25), la cual usualmente es valorada de forma externa al sujeto, generando vulnerabilidad en las mujeres en relación con este aspecto. Por último, encontramos los estereotipos relacionados a la función que las mujeres deben desempeñar en la sociedad, donde se encuentra el rol de cuidado atribuido a la mujer y el rol productivo al hombre y las características que se desprenden de cada uno. Además, concluyen que a pesar de que los estereotipos de género se mantienen, hay una mayor diferencia entre lo que manifiestan en discursos formales (ante entrevistas o en clase) y lo manifestado en discursos informales (en

los pasillos); esto debido a que en la actualidad hay un mayor rechazo a manifestaciones de sexismo. (Díaz y Anguita, 2017).

Asimismo, Rico, Rodríguez y Alonso (2000) plantean una investigación con docentes del ámbito escolar, cuyos resultados identifican creencias docentes en relación al género, que se relacionan con estereotipos de género. Estas creencias que se agrupan en aquellas relacionadas a características generales, como son sobre cómo tratan y exigen a sus alumnos y alumnas en función a su género; así como la asignación de características determinadas a cada género, al masculino, “más activos, más racionales, fuertes y con gran capacidad de análisis” (p.31) y al femenino, “emotivas, pasivas, más sensibles, preocupadas por la apariencia física y más participativas” (p.31), características a las cuales, muchos suelen dar una connotación negativa.

También, hallaron un grupo de creencias relacionadas a la inteligencia, las cuales poseen dos vertientes, por un lado, los docentes consideran a la inteligencia como igual para ambos géneros; sin embargo, también indican que, por temas culturales y sociales, pueden llegar a mostrarse niveles diferentes de inteligencia entre ambos géneros. Encuentran otro grupo de creencias relacionadas con las competencias, donde asignan mayores habilidades en el ámbito verbal y social a las mujeres; y, habilidades de concentración y hacia las matemáticas en los hombres. Por último, creencias sobre los intereses en función al género, indicando la preferencia de los varones por el deporte y de las mujeres por actividades culturales y sociales.

Muntoni y Retelsdorf (2018), realizaron un estudio con población escolar en Alemania, de los cuales, uno de sus objetivos era corroborar que los estereotipos de género de los profesores podían predecir las expectativas que tenían sobre la capacidad de lectura de sus estudiantes. Sus resultados afirmaron esta hipótesis, encontrándose que cuando los docentes poseían estereotipos de género que favorecían a las mujeres, poseían mayores expectativas

sobre sus alumnas que sobre sus alumnos, lo cual, además, se reflejaba en mejores resultados para las mujeres.

Asimismo, Carlana (2019) realizó una investigación en estudiantes y profesores de secundaria de escuelas italianas, cuyo objetivo era identificar que docentes con estereotipos de género afectaban el rendimiento de sus alumnos en áreas de matemática y literatura, así como su decisión sobre qué tipo de escuela superior van a escoger (académica, técnica o vocacional). Los resultados indicaron que las alumnas que estuvieron a cargo de docentes con estereotipos de género más arraigados, obtuvieron un rendimiento bajo en las pruebas estandarizadas de matemática y escogieron escuelas superiores menos exigentes debido a las recomendaciones brindadas por sus docentes. Sin embargo, estos mismos efectos no se hallan en el área de literatura, donde, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas.

Merma-Molina, Ávalos y Martínez (2017), desarrollaron una investigación en una universidad española a alumnos universitarios de la carrera de docencia con el objetivo de indagar las actitudes de los docentes y experiencias dentro del contenido académico en relación a la igualdad de género. Uno de los resultados muestra que los estereotipos sociales marcan las relaciones entre profesores y alumnos, especialmente los relacionados a la identificación de la carrera de docencia con las mujeres, reflejándose en el favoritismo de los docentes hacia sus alumnos varones.

En Perú no se ha investigado mucho sobre los estereotipos docentes en relación con el género; sin embargo, algunas investigaciones pueden resaltar. Rodríguez (2018) realizó un estudio cualitativo con seis docentes de secundaria. A través de este estudio buscaban analizar las creencias docentes en relación con el género y sexualidad. Entre los resultados más resaltantes es que los docentes no diferencian claramente entre sexo y género, lo que conlleva a la reproducción de estereotipos de género plasmando estas creencias en el aula de clase; en este estudio, más específicamente con relación a la impartición de clases de educación sexual.

Así mismo, estas creencias “influyen en cómo entienden al enfoque de género en la educación; mostrándose que tienen un extremo cuidado ante sus planteamientos por el temor a la homosexualización de sus estudiantes” (p. 39).

Otra investigación en nuestro país fue llevada a cabo por Rodríguez (2009), quien, entre sus múltiples objetivos, buscó “conocer el discurso en la formación de las ciencias en una universidad privada de Lima y si los contenidos contemplan una perspectiva de igualdad de oportunidades (p.15)”; así como, “conocer cómo se establecen las clases y las relaciones docente/alumno(a) dentro del trabajo de aula (p.15)”. En ella se encontró que el sistema educativo perpetúa desigualdades presentes en las carreras de ciencias, las cuales han adoptado creencias del método científico, el cual “responde a un estereotipo masculino” (p.123); y, a través del currículo oculto, se establece a la figura masculina como el patrón de comparación en relación con la “eficacia, eficiencia o éxito del desempeño laboral de las mujeres” (p.123) en este ámbito.

Como afirma la evidencia empírica, es importante conocer los estereotipos que poseen los docentes sobre el género de sus estudiantes. Identificar este aspecto de la cognición docente es fundamental para identificar aquellos sistemas organizados de información que los profesores construyen a lo largo de su carrera profesional docente y que basan sus prácticas pedagógicas (Rico, Rodríguez y Alonso, 2000; Rodríguez, 2009; Schober y Finsterwald, 2016; Nürnberger, Nerb, Schmitz, Keller, y Sütterlin, 2016; Díaz y Anguita, 2017; Kollmayer, Schober y Spiel, 2018; Rodríguez, 2018; Muntoni y Retelsdorf, 2018; Carlana, 2019). Sin embargo, existe poca investigación de este constructo en docentes en el ámbito universitario (Merma-Molina, Ávalos y Martínez, 2017). Por ello, este estudio tiene como propósito conocer los estereotipos docentes en relación con el género de sus estudiantes en el ámbito universitario.

Método

El objetivo de la investigación es conocer los estereotipos de los docentes universitarios en relación con el género. Por ello, esta investigación se realizó desde la metodología cualitativa, con el fin de comprender a profundidad la temática del estudio (Creswell, 2013; Hernández, Fernández, y Baptista, 2014).

Asimismo, esta investigación se enmarca en la ontología realista, bajo la cual se considera que existe una realidad objetiva, que va a ser estudiada por la investigadora para identificar cómo se desarrolla el constructo planteado (Willig, 2013).

Además, se orienta bajo la epistemología realista, pues se busca identificar determinados constructos y, a partir de hechos concretos que pueden reconocerse en los relatos de los docentes, y, de este modo, organizar la información para comprender cómo se presentan los estereotipos de género en los participantes (Willig, 2013).

En consonancia a lo expuesto, la investigación se realiza a través de un enfoque temático y un diseño de análisis temático, con el objetivo de poder identificar temas (Braun y Clarke, 2006) en relación con los estereotipos docentes vinculados al género de sus estudiantes.

Participantes

Los participantes de este estudio fueron 7 docentes universitarios de 4 facultades de una universidad privada de Lima (ver Tabla 3). La selección de los participantes se realizó a través de redes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Para ello se inició el contacto con los directores y coordinadores académicos para que puedan sugerir a docentes para participar del estudio, a quienes se envió la invitación correspondiente para su participación voluntaria.

Los docentes participantes del estudio cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: fueron docentes de diferentes facultades con un mínimo de dos años de experiencia en docencia universitaria. Estos criterios fueron seleccionados para poder enriquecer el análisis posterior, y encontrar si los estereotipos hallados podrían deberse a algunos de los criterios

mencionados. Además, se buscó un equilibrio en la cantidad de hombres y mujeres participantes del estudio para evitar algún tipo de sesgo por sexo.

Los participantes que formaron parte de este estudio fueron los siguientes:

Tabla 3

Composición de la muestra de docentes entrevistados

Participante	Sexo	Rango de edad	Años de experiencia docente	Área de especialización
D1	Masculino	50 años a más	27	Ingeniería de sistemas
D2	Masculino	30 a 40 años	3	Ingeniería civil y mecánica
D3	Femenino	30 a 40 años	2	Ingeniería civil
D4	Masculino	40 a 50 años	2	Administración
D5	Masculino	50 años a más	2	Ingeniería de sistemas
D6	Femenino	50 años a más	18	Contabilidad
D7	Femenino	30 a 40 años	4	Psicología

Elaboración propia

En relación a las consideraciones éticas planteadas en el Reglamento del Comité de Ética para la investigación con seres humanos y animales de la universidad, se solicitó el consentimiento de los participantes a través de un protocolo de consentimiento informado, elaborado en base al formato brindado por el Comité de Ética de la Investigación (CEI). En el consentimiento se especificaron: el objetivo del estudio, la técnica de recolección de datos a ser empleada y las implicancias de cada una de ellas; así como, la confidencialidad de la información, la opción al retiro voluntario del estudio y la comunicación de los resultados.

Antes de empezar la aplicación de las entrevistas, el proyecto de tesis fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de la universidad.

Técnicas de Recolección de la Información

Para el estudio se utilizó la entrevista cualitativa semi-estructurada (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La guía de entrevista se estructuró en siete preguntas cuyo objetivo fue conocer las creencias docentes sobre el género de sus estudiantes. La primera pregunta incluía la presentación de datos objetivos. Las siguientes tres preguntas, se orientaban a la exploración de creencias con base en las características de sus estudiantes y su experiencia como docente; por último, se plantea una pregunta general relacionada a su creencia sobre lo que es el género.

La guía de entrevista se elaboró con el objetivo de indagar sobre las creencias docentes sobre el género, sin embargo, los estereotipos emergieron de los participantes y fueron analizados posteriormente.

Procedimiento

Este estudio se divide en dos fases: la fase piloto y la de recolección de datos. En la primera fase, se realizó la primera entrevista con un docente voluntario para poder afinar las preguntas planteadas y realizar las modificaciones necesarias para el resto del estudio, las cuales estaban referidas a la forma de brindar continuidad durante la entrevista entre una pregunta y otra.

Para empezar con la fase de recolección de datos, se contactó en primer lugar con las autoridades de la universidad seleccionada para solicitar el permiso de realizar la investigación con sus docentes.

Tras obtener la autorización, se procedió a contactar a los directores y coordinadores académicos para que puedan sugerir a docentes que participen en el estudio. Con esta información, se inició la comunicación con los docentes indicados para invitarlos a participar

del estudio, en este primer contacto se informó acerca del objetivo y procedimiento de la investigación, así como el manejo de la información recolectada, la confidencialidad de esta y la posibilidad de poder retirarse o no responder alguna pregunta en el momento que considere, asimismo, se absolvieron las dudas de los docentes en relación con cualquier punto de la investigación.

Aceptada su participación se solicitó su aprobación para la recolección de información; a través de la firma del protocolo de consentimiento informado donde estarán especificados todos los puntos del proceso y el manejo de los datos posteriormente, incluida la comunicación de los resultados.

Al tener seleccionados a los participantes, se procedió a acordar los horarios de las entrevistas. Al momento de esta, se recordó al docente los puntos conversados antes, especialmente sobre el consentimiento informado. En los casos en los cuales el primer contacto con el docente fue por vía telefónica, en este momento se firmó el protocolo.

La entrevista inició con una exploración inicial sobre la experiencia del docente y los cursos que dicta actualmente. Posteriormente, se procedió a realizar la entrevista en función a la guía desarrollada para este fin, planteando repreguntas durante la misma en caso sea pertinente. Todo este proceso fue grabado en formato audio; así como, el registro de información resaltante de forma escrita.

Análisis de Datos

El análisis de los datos de esta investigación se realizó a través del uso del análisis temático, técnica cualitativa que busca identificar, analizar y establecer temas dentro de la data recolectada (Braun y Clarke, 2006). Esta técnica es ideal para esta investigación, ya que permite ser utilizada en diferentes métodos, incluido el análisis temático. Además, este estudio no se centra en alguna teoría previa sobre las creencias docentes; por lo que, a través del análisis temático inductivo, podemos procesar la información sin adherirse a alguna teoría

preconcebida. Ello nos permitió profundizar en los datos recolectados e identificar ideas latentes dentro de esta información.

Los pasos para llevar a cabo este análisis son los siguientes (Braun y Clarke, 2006):

1. Familiarizarse con la data: donde se revisó toda la información recabada en búsqueda de significados y para conocer mejor los contenidos recabados durante las entrevistas. En esta fase también se incluyó la transcripción de las entrevistas llevadas a cabo, por lo que, este trabajo, facilitó la familiarización con la data. Durante esta etapa se fue esbozando algún tipo de codificación que se formalizó en fases posteriores.
2. Generación de una codificación inicial: al revisar la información recolectada, se consideró la codificación de todos los fragmentos de data que brinden un sentido y así ir conociendo qué posibles temas van a surgir en el análisis posterior.
3. Búsqueda de temas: finalizada la codificación de toda la data, en esta etapa, se analizó nuevamente la data para empezar a conformar temas y subtemas; así como, la relación y jerarquización de estos.
4. Revisión de temas: durante esta fase, se volvió a revisar los temas propuestos y concluir si son los correctos o pueden existir modificaciones. Al llegar a esta etapa, se observó que la data orientaba a la aparición del constructo de estereotipo, por lo que se decidió realizar un análisis deductivo con la data para hallar específicamente cuáles eran los estereotipo que se encontraban en la misma. Este hallazgo sugirió la modificación del objetivo de la investigación, el cual, estaba orientado a conocer las creencias docentes en relación al género de sus estudiantes, sin embargo, al encontrar este nuevo constructo, se planteó la modificación del objetivo de la investigación. Este cambio fue comunicado y aprobado por el Comité de Ética de la Investigación (CEI) (ver anexo D).

5. Definir y nombrar temas: se realizó un análisis más exhaustivo de los temas propuestos que implique todos los aspectos que engloba, cómo se relaciona y organiza con la data en general y con los demás temas y subtemas. Al finalizar esta parte, se nombraron los temas según lo hallado.
6. Elaboración del reporte.

El análisis de los datos se guió de los criterios de rigor científico (Meyrick, 2006; Noreña et al., 2012), el criterio de sistematicidad (Meyrick, 2006), a través de la descripción de cada paso del análisis de la información, explicando cómo se alcanzaron los temas y subtemas que se presentan posteriormente en los resultados. El criterio de transparencia se evidencia la justificación de las decisiones tomadas durante el proceso de análisis de la data. Asimismo, el criterio de reflexividad (Noreña, 2012) se puso en práctica mediante la socialización de las expectativas propias de la investigadora con la asesora de la tesis. De esta manera, fue posible minimizar los posibles sesgos individuales sobre la interpretación de la información hallada y sistematizada.

Resultados y Discusión

El objetivo de la presente investigación fue conocer los estereotipos docentes en relación con el género de sus estudiantes en el ámbito universitario. A partir de ello, se realizaron entrevistas a docentes universitarios para poder explorar este constructo. Los resultados de la investigación han permitido hallar diferentes tipos de estereotipos docentes relacionados con el género de sus estudiantes en el ámbito universitario. Estos hallazgos se explican a través de dos grandes áreas.

La primera se refiere a los estereotipos en torno a las características propias de cada género y su influencia en las áreas del aprendizaje y elección de carrera. Esta área incluye estereotipos sobre las características que cada estudiante posee en función a su género y cómo influyen en determinados ámbitos de su vida (académico y profesional).

De esa manera, se plantearon tres sub áreas, la primera, denominada “estereotipos sobre la influencia de las características propias según el género en el aprendizaje”, la cual alberga estereotipos relacionados a características psicológicas que consideraron propias de cada género y cómo influyen en el aprendizaje.

La siguiente sub área, denominada “estereotipos sobre la influencia de las destrezas cognitivas propias según el género en el aprendizaje”, agrupa estereotipos sobre la capacidad intelectual y determinadas destrezas cognitivas que los participantes consideran propias de cada género y su influencia en el aprendizaje.

La tercera sub área, se refiere a la “estereotipos sobre la elección profesional y su relación con las creencias en torno a los determinantes biológicos de cada género”, la cual agrupa estereotipos que consideran que cada género posee una predisposición a elegir determinadas carreras en función a sus características propias.

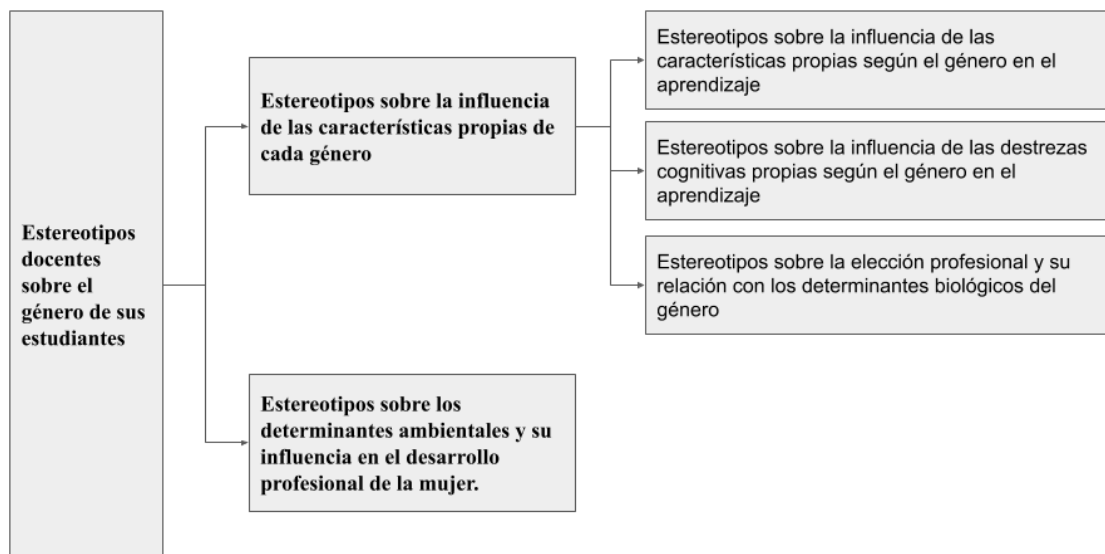
La segunda área se ha denominado “estereotipos sobre los determinantes ambientales y su influencia en el desarrollo profesional de la mujer”, pues reúne estereotipos de los

participantes sobre aspectos sociales que influyen en cómo la mujer ha llegado a superarse profesionalmente.

La organización de las áreas mencionadas se visualiza en la siguiente figura:

Figura 1

Áreas y sub áreas halladas en la investigación



Estereotipos sobre la Influencia de las Características Propias de cada Género

Dentro de esta área, se encuentran creencias estereotípicas referidas a la asignación de determinadas características a cada estudiante en función a su género. Estas características son consideradas innatas porque los docentes esperan que sus estudiantes las manifiesten según su género. Además, señalan la forma en cómo cada una de ellas influye en los ámbitos académico y de elección profesional.

Estereotipos sobre la Influencia de las Características Propias según Género en el Aprendizaje

La primera sub área se refiere a los estereotipos en torno a características que los estudiantes tienen de forma natural en el aprendizaje, es decir, a cómo estas características influyen en su proceso de aprendizaje y cómo permiten la interacción con los conocimientos

que se comparten en clase, lo cual implica las conductas que manifiestan durante la clase u otras actividades que fomentan el aprendizaje como trabajos en grupo, tareas, etc. Según las respuestas de los participantes, estas características son consideradas innatas, ya que creen que son características que se definen naturalmente según su género. En la siguiente tabla se presentan las características manifestadas por los docentes:

Tabla 4

Características propias de cada género según los docentes

	Femenino	Masculino
Características asignadas	Constantes	Relajados
	Responsables	Arriesgados
	Detallistas	Prácticos

Elaboración propia

En esta área, los docentes han manifestado estereotipos, específicamente, estereotipos de género, a través de los cuales se le asignan características determinadas a cada persona en función de su género y sin una experiencia previa que la sustente (Barberá, 2004; Cuadrado, 2007; Helgeson, 2012; Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014) Es importante resaltar que según las respuestas brindadas por los docentes, estas características son compartidas por las diferentes áreas de estudio (ingeniería, administración, psicología) en las cuales se desempeñan los docentes, no hallándose alguna diferenciación. Sin embargo, la mayoría de estereotipos hallados en esta área son manifestados por docentes varones, lo cual podría influir en la relación docente-alumno como manifiestan algunos investigadores (Fregoso, 2016; Rico, Rodríguez y Alonso, 2000).

Uno de los primeros estereotipos que se encuentran en esta sub área es el siguiente: “las mujeres son más constantes que los hombres”, el cual describe que las mujeres se mantienen

orientadas hacia un determinado objetivo, sin desistir del mismo. A continuación, algunas citas ilustrativas:

[Las mujeres] son constantes y uno lo ve, porque siempre asisten a clases, el porcentaje de mujeres que se retira de clases es poco. Van a clases en su mayoría, pero, van a clases porque están dentro de la clase, están dentro del curso (...) [me doy cuenta] por la forma como interactuamos ¿no?, uno las ve a ellas tomando notas de cosas que se pueden olvidar en algún momento y ante alguna pregunta que se realiza, se nota que van pensando la respuesta y van interviniendo, como vuelvo a repetir, no son todas, pero un mayor porcentaje de chicas se nota con esas inclinaciones, uno nota que ellas están metidas en el curso. Y cuando programamos, se nota que están haciendo las cosas y siempre el pensamiento es, así te salga mal, hazlo, entonces se nota que así les salga mal, lo están haciendo. En cambio, en los hombres veo que hay un buen porcentaje, no tan alto, que está metido en clase y otro porcentaje que está en otra onda, está en otras cosas, están más en la vida social. (D1, docente de ingeniería de sistemas, varón, con 27 años de experiencia como docente universitario).

Otra docente afirma: “[en el caso de] la mujercita quizás [piensan] que estudie porque como es más constante (...) Con las mujeres es: no miss, yo creo que voy a llevar menos cursos, pero que dejen no, poco he visto que me mencionen eso” (D7, docente de psicología, mujer, con 4 años de experiencia como docente universitario).

Este estereotipo se complementa con el siguiente: “las mujeres son más responsables que los hombres”, esto es observado por los docentes durante sus clases, especialmente, al solicitar una tarea, encontrando que las mujeres suelen cumplir con estas entregas, a diferencia de los varones quienes muchas veces, toman una actitud pasiva en este tipo de actividades. Este estereotipo se ve reflejado en las siguientes citas:

Ya ellos [los varones] se supone que deben estar con esa predisposición, sí; pero por eso te digo, algunos sí tenían esa predisposición (...) pero otros no; recién en ése instante “Oye, ¿qué tenía que hacer?” “¡Tal cosa!”. Y lo peor de todo es que cuando faltan, eso siempre me pasa, falta un caballero y yo le digo: “¿Has traído tu tarea?” “No, porque la clase pasada he faltado” y le digo: “¿Pero no te puedes poner al día?”, “sino que no he podido”. Una chica falta, (y le digo)

“¿Hiciste tu tarea?” “Sí, acá está profesor fui a buscar a mi otro compañero y tal cosa y él me ayudó”. (D2, docente de ingeniería civil y mecánica, varón, con 3 años de experiencia como docente universitario).

Asimismo, otro docente menciona lo siguiente:

En cambio, el hombre es un poco más relajado, siempre es un poquito más relajado, no es tanto como la mujer ¿no? Hay mujeres de todo, pero yo considero que el gran grupo de mujeres son más empeñosas, más activas en hacer labores y actividades que los varones. Los varones como que “Ya bueno, sí lo hago”. De un grupo de 100, habrán 10 que sí son activos, el resto como que está esperando que alguien primero haga algo para hacerlo. En cambio, la mujer se empodera a ella misma y va avanzando más rápido”. (D4, docente de administración, varón, con 2 años de experiencia como docente universitario).

Contrario a ello, los docentes manifiestan el estereotipo “los hombres son relajados”, el cual se observa cuando los varones no toman la iniciativa para realizar una actividad o trabajo en clase, por el contrario, esperan que otra persona la tome. Esto lo relacionan con el comportamiento que suelen observar en los varones, especialmente, de primeros ciclos, el cual se orienta a brindar mayor importancia a la vida social.

[Los hombres] caen porque no todos, como te comentaba, van a clases a comprometerse con el curso y el no compromiso hace que uno no entienda, la no participación hace que uno no pueda desarrollar sus capacidades y al final terminan tal como iniciaron en el curso. (...). En los hombres veo que hay un buen porcentaje, no tan alto que está metido en clase y otro porcentaje que está en otra onda, está en otras cosas, están más en la vida social. (D1, docente de ingeniería de sistemas, varón, con 27 años de experiencia como docente universitario).

De igual manera, el siguiente docente lo indica a través de esta viñeta ilustrativa:

En cambio, el hombre es un poco más relajado, siempre es un poquito más relajado, no es tanto como la mujer ¿no? Hay mujeres de todo, pero yo considero que el gran grupo de mujeres son más empeñosas, más activas en hacer labores y actividades que los varones; los varones como que “ya bueno, sí lo hago”. De un grupo pues de 100, habrán 10 que sí son activos, el resto como que está esperando que alguien primero haga algo para hacerlo ¿no? En cambio, la mujer

se empodera a ella misma y va avanzando más rápido. (D4, docente de administración, varón, con 2 años de experiencia como docente universitario).

Otra característica innata que mencionan los docentes se refiere a que “las mujeres son detallistas”, lo que para ellos se ve reflejado en los trabajos que presentan o formas de anotar las clases, mostrándose más empeñosas en que lo entregado sea lo mejor posible. En la siguiente cita se puede observar: “Bueno, si hablamos específicamente del género, allí tiene ventaja una dama, francamente sí, son más detallistas. [Ser detallistas es] una característica propia [de las mujeres] y mayor dedicación, pero eso no quita que también algunos caballeros sean así” (D2, docente de ingeniería civil y mecánica, varón, con 3 años de experiencia como docente universitario).

De igual manera, otro docente manifiesta, “pero hay grupos, por ejemplo, en este primer bloque vi algunos grupos que eran parejos, pero igual las mujeres son las más empeñosas, las más detallistas, inclusive en el trabajo mismo que te presentaban” (D4, docente de administración, varón, con 2 años de experiencia como docente universitario).

Una vez más, en contraposición, los docentes opinan que “los hombres son más arriesgados, más prácticos”, lo cual implica que los hombres suelen actuar de forma más rápida ante diferentes situaciones, sin prestar atención a los detalles. Los docentes observan esta característica en la forma en la cual los hombres se ofrecen para participar en algunas actividades, académicas o laborales, sin pensar en las consecuencias que implican sus decisiones. Sin embargo, es importante resaltar que los docentes no consideran esta característica como negativa, es más, en algunos ámbitos, como el laboral, es considerado como positivo. Esta creencia se puede observar en la siguiente cita:

Por ejemplo, cuando he tenido la oportunidad de hacer trabajos, si bien es cierto, es importante todas las características que tengamos que hacer, los detalles; hay ciertas situaciones que se requieren, unas soluciones más prácticas, en ese aspecto, por ejemplo, ahí el género masculino.

(D2, docente de ingeniería civil y mecánica, varón, con 3 años de experiencia como docente universitario).

Además, otra docente manifiesta que “en el campo de prácticas o de trabajo laboral, el campo organizacional es más toma de decisiones, más rápido, es más de ejecución, es más práctico, y de los varones, encaja perfecto” (D7, docente de psicología, mujer, con 4 años de experiencia como docente universitario).

Este tipo de características mencionadas por los docentes, son consideradas estereotipos de género, debido a que se infiere que proceden de creencias que han sido aprendidas y asignadas a cada género sin una experiencia propia que la sustente, pero que son compartidas por un grupo social. Además los mencionados anteriormente son categorizados en el componente de rasgos (Deaux y Lewis, 1984; Morales y López-Sáez, 1996; Barberá, 2004; Cuadrado, 2007) que incluyen las características que se espera de hombres y mujeres en función a su género, en este caso, las características de ser arriesgados y relajados son consideradas masculinas (Castillo - Mayén y Montes - Berges, 2014; Kite, 2001; Jayme, 1999), así como, las de ser detallistas, responsables y constantes, son consideradas femeninas (Castillo - Mayén y Montes - Berges, 2014).

Los docentes explican que las características que para ellos posee cada género se originan en distintos factores relacionados entre sí, especialmente centrados en las expectativas que se tiene sobre cada género, acerca de su rol y diferentes actividades que deberían realizar.

Un primer factor relacionado a este tipo de diferencias se basa en los roles que tradicionalmente se espera que desempeñen hombres y mujeres dentro del hogar. Algunos docentes manifiestan que las responsabilidades de organizar el hogar, así como su rol materno dentro del mismo, permiten el desarrollo de determinadas habilidades y características en las mujeres como las mencionadas en los estereotipos previos: ser constantes, detallistas y más responsables que los varones. Esto se observa en la siguiente cita ilustrativa:

Bueno (...) yo lo veo en mi caso, ¿no? Somos 4 hermanos, 2 mujeres que son las mayores y 2 hombres, yo soy el menor. Entonces, por ejemplo, cuando hacemos una reunión en casa (...) mis hermanas están ahí temprano. Y ellas son las que jalan porque son mayores; aparte me imagino que verán el ejemplo de la mamá, que se encarga de hacer algunas organizaciones en casa, estar con los hijos y frente a ese ejemplo tratan de usarlo a lo largo de su vida. Ahora no quiere decir que sea una regla general y puede pasar muchas cosas porque también hay hombres que son bien detallistas, (...) pero más son chicas. (D2, docente de ingeniería civil y mecánica, varón, con 3 años de experiencia como docente universitario).

Además, los docentes brindan otra explicación del desarrollo de estas características en las mujeres, centrándose en su rol de madre o su predisposición a desarrollarlo durante su vida. Esto impacta en su nivel de responsabilidad dentro del hogar y en su motivación para asegurar su desarrollo y constancia en otros ámbitos como el laboral y académico.

A través de la siguiente viñeta ilustrativa se puede observar de qué forma el ser madre impacta en el nivel de responsabilidad de una mujer:

Las mujeres como ya asumen un rol, una responsabilidad, muchas de ellas ya son casadas inclusive y tienen hijos, la responsabilidad para ellas es mayor: “Oye estoy invirtiendo”, “es toy sacrificándome” y el sacrificio me cuesta ¿no? Como que el varón, algunos son solteros, (...), entonces es como que “bueno, yo voy a cumplir”, “con tal que apruebe el curso, se acabó el tema”, el varón como que va pensando otra cosa ¿no? Hay alguno que otro que diga, “profesor, sí quiero una nota” o destaca un poco, ¿no? Pero las mujeres son las que digamos, ponen una pauta, es lo que he visto por allí en algunos grupitos. (D4, docente de administración, varón, con 2 años de experiencia como docente universitario).

Asimismo, a través de la siguiente viñeta, se muestra la relación más específica entre el rol de madre y la motivación que genera en las mujeres:

Claro, lo que ocurre es que, yo asumo que, el hombre que asume su responsabilidad con su familia, él es el que [aporta], pero hay también jóvenes que no lo asumen y es la mujer, la que es la madre, la que los hijos la empujan a seguir avanzando, tienen una motivación más fuerte. No quiero decir que los chicos no sean buenos padres, pero la mujer tiene esa motivación. (D6, docente de contabilidad, mujer con 18 años de experiencia como docente universitario).

Es importante observar en las citas mostradas, que se considera también el rol de padre en el varón, sin embargo, no se plasma como un factor motivador ni determinante para desarrollar alguna de las características mencionadas. Esto puede relacionarse con los roles de género que se esperan de cada persona, considerando de por sí que la mujer debe mantener el rol reproductivo y de sostén del hogar y los hijos, lo cual engloba diferentes características que le permitan ejecutar este rol, lo cual se relaciona con lo mencionado por los docentes. Por el contrario, se espera que el varón se centre en su rol productivo, por lo que, no es usual relacionar sus características propias con el rol de padre dentro del hogar, pero sí, con su rol de padre como persona que aporta económicamente al hogar (Huaita, 2010b; MIMP, 2017; Makarova, Aeschlimann y Herzog, 2016).

Además, el control que ejerce la familia sobre cada persona según su género es considerado, aunque en menor medida, otro factor para el desarrollo de las características mencionadas. En el caso del varón, el control ejercido sobre él es menor, lo cual implica que existen menos reglas y límites que se le imponen, por ejemplo, identifica los límites sobre la hora de regreso a casa, la asistencia a clase, así como en las obligaciones en casa y la libertad en sus elecciones. Esto se evidencia en la siguiente viñeta:

En la familia se le hace más control a la mujer que al hombre (...), [ellos] llegan a clase a la hora que ellos quieren, o no sé si ellos quieren o a la hora que se levantan, se quedan hasta noche, regresan a su casa muy tarde, y en una sociedad como la de nosotros, si bien es cierto, llega a las 11 o 12 de la noche, la mamá se preocupa, pero llega y no hay más preocupación. En cambio, que una señorita esté llegando a las 12 o 1 de la madrugada, entonces ya la cosa es diferente, entonces yo me imagino que ese pensamiento hace que ellas tomen un poco más de decisiones de estar más metidas en la universidad. Y otro caso, creo que es el compromiso, (...) [los hombres] piensan que el papá, es su obligación y no tienen que retribuir en nada, yo creo que por ahí va (...) A los hombres, les dan más libertad de hacer lo que quieran hacer. Si bien es cierto a los hombres se les exige en algún momento retribución económica en la familia, no tanto a las mujeres, pero el hecho de estar en una sociedad donde se espera ciertos valores de

ellas, hacen que puedan tener esa madurez. (D1, docente de ingeniería de sistemas, varón, con 27 años de experiencia como docente universitario).

Asimismo, otro factor que permite el desarrollo de estas características en las mujeres es que ellas deben retribuir la ayuda que le da la familia.

Otro caso, creo que es el compromiso, ellas asumen un mejor compromiso, porque de lo que aprenden, de lo que se superan, es una retribución a lo que la familia, los padres le están ofreciendo, le están dando como apoyo. En cambio, el hombre no es así, ellos piensan que el papá, es su obligación y no tienen que retribuir en nada, yo creo que por ahí va. (D1, docente de ingeniería de sistemas, varón, con 27 años de experiencia como docente universitario).

Los factores mencionados se relacionan con la Teoría de Integración Organísmica de Ryan y Deci (1985), que explica cómo las personas interiorizan valores y formas de comportamiento, así como se motivan a realizar determinadas actividades que no son intrínsecamente motivadoras. Se construye en torno al proceso de internalización, el cual explica la transformación de los comportamientos externos a la apropiación de estos por el individuo a través del continuo de la autodeterminación (Reeve, 2012; Ryan y Deci, 2017).

El factor mencionado sobre el control de la familia sobre determinadas conductas de las mujeres, se relaciona con una regulación introyectada, la cual implica la internalización de reglas y comportamientos con el fin de obtener la aprobación de los demás, en este caso en particular, la familia (Ryan y Deci, 1985, 2017; Vansteenkiste, Niemiec y Soenens, 2010; Reeve, 2012).

Asimismo, el factor relacionado con la retribución que las mujeres brindan a la familia se explica a través de la regulación identificada (Ryan y Deci, 1985, 2017; Vansteenkiste, Niemiec y Soenens, 2010; Reeve, 2012), donde las mujeres han aceptado la utilidad de continuar una carrera de forma comprometida por su utilidad e importancia, así como el impacto positivo que puede tener en la relación con su familia.

En contraposición a los varones, tal como se observa en viñetas anteriores, hay mayor control sobre las mujeres, lo cual se refuerza con la idea de que hay que cuidar a las mujeres, además, se identifica que una de las razones para que suceda esto son los riesgos a los cuales pueden estar expuestas las mujeres, por ejemplo, agresiones.

Una mamá me dijo “a mi hija yo no la dejo, ella tiene que estudiar, ir a su casa, regresar, yo le recojo, le pago todo, o sea ella no tiene derecho a...”, bueno ella tenía una falta la alumna y [su mamá decía que] “al ser mujercita yo la tengo que cuidar”, entonces quizás esa es la creencia de los papás y dicen, no, a la mujercita tengo que cuidarla, tiene que seguir, y me sorprendió porque antes era como que la mujercita a la casa y el varón a trabajar o estudiar, pero la mamá “no, hay que cuidarla porque es señorita, acá hay muchos ladrones, la pueden agredir, uno nunca sabe, pasa de noche, yo quiero que ella trate de estar en la mañana, por eso le digo que estudie”.

(D7, docente de psicología, mujer, con 4 años de experiencia como docente universitaria).

Por último, las diferencias que se configuran según género, en relación a la característica varonil de ser arriesgado y práctico, puede deberse al nivel de seguridad con el que responden cada uno de los géneros ante alguna situación, comentando que en las mujeres muchas veces existen más dudas que en los varones, lo cual, se configura también por los estereotipos que de por sí la sociedad y familia transmite a las nuevas generaciones. Es decir, se entiende como un proceso circular, donde un estereotipo genera ciertas diferencias entre los géneros, por ende, conductas distintas que al final terminan reforzando el estereotipo. A este fenómeno se le denomina profecía autocumplida, que implica la influencia de un estereotipo sobre nuestro comportamiento, de tal manera que los resultados que obtengamos en interacción con los demás confirmen nuestro estereotipo (Merton, 1948). Esto se puede ver reflejado en la siguiente cita:

Yo creo en realidad ambos pueden ser, que lo ha hecho ser, sus experiencias, como que le ha resultado más el ser más prácticos, me funcionó, hago lo mismo, ya no pienso porque así me funcionó. En cambio, las chicas no, como que: “¿y si pasara el otro?”, el “y si”, nosotras dudamos un poquito es porque ya nos ha pasado eso antes y hemos seguido con eso y quizás

también por los mensajes, porque muchos de mis chicas vienen en primer ciclo y ya tienen esa predisposición, “es que nosotras ya somos así”, “y que los varones son así”, como que ese chip ya se lo quedaron. Y yo les digo, no es que nosotras somos así, tú puedes elegir ser así. (D7, docente de psicología, mujer, con 4 años de experiencia como docente universitaria).

Un punto a resaltar es que en general, socialmente se valoran más las características tradicionalmente masculinas, como ser arriesgados (Helgeson, 2012), por ello, dentro de las citas mostradas, los profesores opinan que este tipo de característica es necesaria y valorada en muchas ocasiones, especialmente en las organizaciones, donde la postura es la de preferir características como la independencia, competición, etc. (Sarrió, Ramos y Candela, 2004).

Estereotipos sobre la Influencia de las Destrezas Cognitivas Propias según Género en el Aprendizaje

Adicionalmente, se encuentran estereotipos orientados al componente de destrezas cognitivas (Barberá, 2004; Kite, 2001), como el que manifiesta que “las mujeres demoran en comprender temas aplicativos”. Este estereotipo implica que cuando el contenido enseñado durante las clases corresponde a temas aplicativos, las mujeres poseen dificultad en comprenderlos y empezar con la resolución de ejercicios o casos. Es interesante resaltar que este estereotipo es compartido exclusivamente por docentes con más de 15 años de experiencia en docencia universitaria, lo cual podría deberse a que estos docentes han enseñado en diferentes épocas y con diferentes tipos de enseñanza que podrían limitar el desempeño de las mujeres.

La preferencia de las mujeres por primero analizar las posibles soluciones, en contraposición a los varones se puede ver reflejado en la siguiente viñeta:

Lo que he notado es que los hombres, como te comentaba hace un momento, más se van al hacer algo, o sea ellos, antes de pensar y analizar algo, ya quieren hacerlo, las chicas, las mujeres en forma general, no digo todas, en forma general, primero lo piensan porque como el desarrollo no es su fuerte, entonces más se inclinan a la parte analítica, en la parte del pensamiento de la

solución. (D1, docente de ingeniería de sistemas, varón, con 27 años de experiencia como docente universitario).

De la misma manera, la siguiente docente explica que en su práctica docente observa la diferencia en la rapidez de entendimiento en temas teóricos y aplicativos entre mujeres y varones:

A ver, por ejemplo, yo generalmente en la clase, que son conceptos que ellos manejan, yo planteo situaciones, ya sea para que ellos recuerden, y generalmente son las chicas las que ahí mismo dan la respuesta, o, si no responden, les explico un poco más y ahí mismo ellas captan la idea, en los chicos, a veces demoran un poquito más o me dicen que vuelva a explicar, entonces ya yo doy un ejemplo un poco más simple o si el ejemplo era en 3 pasos, lo doy en 4 o en 5 para que ellos puedan seguir la secuencia y ahí ya comprendieron (...) en [temas] conceptual[es] se demoran más los chicos, en [temas] aplicativo[s] a veces son las chicas. (D6, docente de contabilidad, mujer, con 18 años de experiencia como docente universitario).

El estereotipo previo se puede relacionar con el siguiente, “los hombres son analíticos, capaces de resolver problemas y situaciones complejas”. Este estereotipo es observado por los docentes ante la aplicación de conocimientos en diferentes carreras como son la ingeniería y la psicología, así como, a la aplicación de un análisis deductivo de la información proporcionada. En algunos casos, relacionan la capacidad de análisis con la de cálculo, la cual también es considerada como una característica predominante en los varones como se podrá observar en la siguiente subcategoría. A continuación, se muestran algunas citas ilustrativas:

Yo noto las mejores notas por capacidad de abstracción, analítica y resolución de problemas, definitivamente voy a encontrar, en mi grupo he encontrado, varones. Son los que tienen mejor puntaje, son más analíticos, por ejemplo, ahí noto su parte desarrollada, entonces, no tanto en la dama, que puede hacer todo perfecto, pero esos detalles de ser muy cuidadosa con reglas que se deben cumplir, eso lo noto más en un varón, en el momento de poder dar una respuesta y asegurarse que efectivamente es el resultado. (D5, docente de ingeniería de sistemas, varón, con 2 años de experiencia como docente universitario).

De igual manera, se puede observar este estereotipo en docentes que dictan otro tipo de carrera (psicología) en la siguiente cita:

En desempeño, lo que he podido observar es que los varones tienen esa capacidad analítica, ven, aciertan en el diagnóstico, saben cómo ver, las estrategias (...) He visto muy buenos chicos en tema de diagnóstico, en el área de neuropsicología, no sé si en todas las áreas, pero en el área de neuropsicología los chicos les gusta mucho y han tenido bastante acierto. [A] los varones [les importa] más el cuál es la respuesta, qué es lo que le pasa, -Profesora, dígame, ¿este es el diagnóstico o el otro? -, entonces, un poquito su orientación, su preferencia, quizás eso se ha llevado a la parte de internado, razonan más porque quieren ya saber cuál es el diagnóstico. (D7, docente de psicología, mujer, con 4 años de experiencia como docente universitario).

Una explicación brindada por los docentes que permite entender por qué existen estas diferencias entre los géneros con relación a estas capacidades cognitivas mencionadas se relaciona con otras características estereotipadas que se le asignan a cada género.

Una de estas características es la que se ha mencionado anteriormente, “los hombres son más prácticos”, es decir, la orientación que poseen los varones para hacer las cosas, ejecutar procedimientos o ejercicios. En contraposición con la capacidad de las mujeres que se orienta a primero analizar el problema que se le brinda, sin ejecutar una resolución inmediatamente. Es decir, este estereotipo se basa en otras características estereotipadas que definen la predisposición de cada género a temas aplicativos o de resolución de problemas. Esto se puede observar en la siguiente viñeta ilustrativa:

Lo que he notado es que los hombres, como te comentaba hace un momento, más se van al “hacer algo”, o sea ellos, antes de pensar y analizar algo, ya quieren hacerlo, las chicas, las mujeres en forma general, no digo todas, en forma general, primero lo piensan porque como el desarrollo no es su fuerte, entonces más se inclinan primero a la parte analítica, en la parte del pensamiento, de la solución. (D1, docente de ingeniería de sistemas, varón, con 27 años de experiencia como docente universitario).

Por otro lado, encontramos explicaciones menos compartidas por los docentes. La primera hace referencia a otra característica de los hombres, la capacidad de centrarse en un

solo aspecto a la vez, como sustento de su predisposición al análisis o temas aplicativos, tal como se observa en la siguiente cita:

El hombre y la mujer no piensan lo mismo, tienen una forma distinta de ver las cosas, las mujeres pueden hacer varias cosas a la vez, nosotros no podemos hacer muchas cosas a la vez, o sea nos centramos, y eso le puede dar explicación el área específica, pero sí la experiencia misma digo, en un hombre la parte analítica, es más frío, más piensa, ¿no? (D5, docente de ingeniería de sistemas, varón, con 2 años de experiencia como docente universitario).

Otra capacidad que sustenta el mayor desarrollo analítico en los varones se debe a que ellos se orientan al conocer, entender y profundizar los temas. En particular, en el área de psicología, se observa esto en temas de diagnóstico, siendo los varones los más acertados al respecto. Por el contrario, las mujeres están más atentas a otros aspectos de la situación relacionados con el vínculo. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

Los chicos como que quieren descubrir, en cambio las chicas, “mire profesora su rostro, cómo está, él está denotando algo”, las mujercitas en pregrado se basan más al vínculo, cómo yo te hago sentir, cómo te expreso, el cómo. Y los varones más el cuál es la respuesta, qué es lo que le pasa, “profesora, dígame, este es el diagnóstico o el otro?”, entonces, un poquito su orientación, su preferencia, quizás eso se ha llevado a la parte de internado, razonan más porque quieren ya saber cuál es el diagnóstico, en cambio las chicas, también, no es que hagan mal diagnóstico, solo que se absorben más, les gusta más el contacto, el rapport, se toman su tiempo, asumen una postura, un lenguaje corporal, entonces están ahí metidas en eso. (D7, docente de psicología, mujer, con 4 años de experiencia como docente universitario).

Dentro de esta sub-área, se encuentra otro estereotipo relacionado a destrezas cognitivas: “los hombres son mejores en matemática/cálculo que las mujeres”, el cual se visibiliza en dos aspectos principales, la predisposición innata al cálculo, como lo manifiesta la siguiente docente: “El hombre es más mecánico, por así decirlo, o sea no se hace mucha palta calcula y sabe lo que está calculando y ya (...) la diferencia que el chico ya está predispuesto, la chica no, porque tiene que tener la preferencia” (D3, docente de ingeniería civil, mujer, con 2 años de experiencia como docente universitario).

Y la rapidez con la que resuelven los ejercicios de este ámbito del conocimiento, como se observa en la siguiente cita ilustrativa: “Los chicos son más rápidos en la parte de cálculo, de análisis; pero las chicas, ellas tienen que te digo, más síntesis, más criterio” (D6, docente de contabilidad, mujer, con 18 años de experiencia como docente universitario).

Una explicación del por qué se generan diferencias en esta habilidad según cada género se refiere a la manera en cómo cada uno de ellos entiende e interactúa con el cálculo/matemática, se especifica que los varones comprenden rápidamente como aplicar las reglas que sustentan un determinado cálculo, especialmente en áreas complejas, lo cual favorece su inclinación hacia este tipo de área del conocimiento. En contraposición, las mujeres buscan cuestionar los resultados de un determinado cálculo, entender el porqué detrás de un procedimiento o resultado y muchas veces no encuentran respuesta a sus cuestionamientos, lo que disminuye su motivación y aleja a las mujeres de este tipo de conocimientos. La siguiente cita refleja esta postura:

Lo que pasa es que creo que cuando empiezan con el cálculo ellos lo entienden mejor, o sea, no es que no lo entiendan mejor, lo asimilan más rápido porque, porejemplo tú dices: este edificio se comporta así, porque así y tú tienes que calcularlo de esta forma entonces el chico te dice: “ah , ya ok” y lo verifica con el cálculo, hace su modelo, lo verifica y para eso está perfecto, quedó! Pero en la mujer no, ve y dice “ya ok pero se comporta así pero ¿por qué?” Y empieza a poner peros, o sea, quiere entender más allá de lo que ya no es necesario porque ya está el cálculo ahí y el cálculo verifica supuestamente el comportamiento, pero no, entonces ese por qué y la falta de respuesta porque el hombre te dice se comporta así y no puedes hacer nada más o sea ¿qué más vas a hacer? Y la chica dice: no, y cuál es la razón, sigue el por qué. Entonces es algo que va más allá y como que se aburre y prefiere algo que sí puede conseguir las respuestas, buscan la razón en la sinrazón. (D3, docente de ingeniería civil, mujer, con 2 años de experiencia como docente universitario).

Dentro de la viñeta anterior se observa que no se niega que las mujeres sepan o comprendan el cálculo, principalmente es un tema motivacional. Las mujeres sí saben e incluso

se orientan hacia temas numéricos, sin embargo, no visibilizan tanto esta preferencia u orientación, por el contrario, prefieren mantenerse en un perfil bajo. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

También he dictado cursos de fundamentos de contabilidad y finanzas y he visto más mujeres que aplican más a números, solo que no son tan notorias que los varones, pero tú las ves ahí y cuando vas y revisas, tranquilas hacen sus casitos y lo demuestran tranquilas, no están alardeando porque saben números, en cambio el varón sí, cuando sabe número es como que alardea un poquito pero la mujer no, ella como que sabe sus cosas y lo hace y tranquila. (D4, docente de administración, varón, con 2 años de experiencia como docente universitario).

Otra razón de que existan estas diferencias según los docentes, es la forma en cómo se enseña el cálculo, indicando que, aunque actualmente esto está cambiando, tradicionalmente era la madre quien enseñaba a sus hijas en casa y era quien de por sí ya tenía un rechazo hacia las matemáticas, lo cual impacta y genera el mismo rechazo en las siguientes generaciones. Esto se puede observar en la siguiente viñeta ilustrativa:

Los niños, le tienen temor a las matemáticas porque no la saben explicar o hacer que ellos comprendan esos conceptos, entonces, uno tiene que enseñarles jugando, hasta saltando en la escalera o con la piedrita, una piedrita, dos piedritas, o sea es así. (...) En casa, o al menos en las generaciones, son las mamás las que enseñan a los hijos, entonces, si yo mamá odio las matemáticas, no las entiendo, entonces, tú vas creando ese rechazo en los niños (...) Uno para enseñar tiene que tener esa actitud positiva para que el niño o el estudiante que esté sienta, “Ah no esto es fácil, sí lo voy a hacer” o sea, sí me gusta, lo vas motivando de esa manera. Lógicamente las generaciones van cambiando, entonces ahora ya la mayoría de las mamás tienen mayores estudios, entonces, ya no hay tanto rechazo. (D6, docente de contabilidad, mujer, con 18 años de experiencia como docente universitario).

El estereotipo de que los hombres son mejores en matemáticas que las mujeres es muy arraigado en la sociedad (Barberá, 2004; Helgeson, 2012), esto se puede observar en la investigación desarrollada por Schober y Finsterwald (2016), en la cual encuentran que docentes de nivel escolar en formación, es decir, sin experiencia en aula, ya poseen el

estereotipo de que el éxito de un varón en matemáticas se debe al talento que posee en este ámbito, considerándose algo innato. Asimismo, la investigación desarrollada por Castellón-Mayén y Montes-Berger (2014) en una muestra de estudiantes universitarios encuentra que se les asigna a los varones elevadas habilidades en el área de matemática. Nürnberger, Nerb, Schmitz, Keller y Sütterlin (2016) sugieren que los estereotipos más arraigados y fuertes, como el relacionado a las matemáticas, tienen esta característica debido a que se basan en supuestas diferencias biológicas, según Perdomo (2006) una de estas diferencias biológicas se basa en el supuesto mayor desarrollo del hemisferio cerebral derecho en los hombres, por factores genéticos y hormonales el cual está ligado a la comprensión de la matemática.

Estereotipos sobre la Elección Profesional y su Relación con las Creencias en torno a los Determinantes Biológicos del Género

Esta sub área de análisis engloba estereotipos que los docentes poseen en relación a cómo las características innatas que posee cada uno de los géneros influyen en la carrera de estudios elegida o en el área de especialización a desempeñar.

Un estereotipo destacado se refiere a que “la gestión es el punto fuerte de las mujeres”, dado que dentro del ámbito laboral observan la cantidad de profesionales que se encuentran distribuidos en estas áreas, predominando el sexo femenino en la inserción laboral en áreas de gestión de las diferentes carreras, además, este estereotipo es compartido por docentes de diferentes ámbitos de estudio. Esto se puede visibilizar en las siguientes citas ilustrativas:

Cuando yo he hablado con los chicos, tanto acá, como allá y les pregunto sobre en qué quieren especializarse, las chicas en general siempre buscan lo que son áreas de gestión u oficinas, no están buscando obra, son muy pocas, son casos puntuales y buscan gestión (...) En [otra universidad], mi esposo es de la [esta universidad] también, me dijo que las mujeres muy poco se especializaban en estructuras, más son los chicos y que las mujeres buscaban más temas de gestión o sea no es que una quiera. Entonces, bueno mi amiga en este caso puntual, la fastidiaban porque fue la única que se especializó en estructuras y es de ascendencia japonesa entonces

relacionaban todo y la tipificaban y ella decía: no, no es por eso, sino que me gusta, entonces le gustó el área y se especializó en eso pero si tú buscas ingenieros de renombre estructurales no he visto ninguna chica. (D3, docente de ingeniería civil, mujer, con 2 años de experiencia como docente universitario).

De igual manera, el participante D5 (docente de ingeniería de sistemas, varón, con 2 años de experiencia como docente universitario) menciona:

Entonces estamos hablando de [áreas de] redes, seguridad y todo es desarrollo, y dentro de desarrollo, hay alguien que se especializa en base de datos. (...) en el tema de desarrollo vamos a encontrar, que ojo, está en la gestión, por ejemplo, en este caso, jefes de proyectos, son liderados también por damas, por el tema de orden de todo, yo vi más personas varones en el tema de infraestructuras, tema de cables, que tiene que llevarse, pero yo vi más hombres, muy raro mujeres en tema de infraestructura, todo lo que es redes y telecomunicaciones, centrado más para varones.

Los docentes consideran como una primera explicación a este estereotipo el hecho de que las mujeres poseen algunas habilidades más desarrolladas que les permiten gestionar mejor y por ende orientarse a este tipo de áreas: liderazgo y comunicación. A través de la siguiente cita ilustrativa se puede observar lo mencionado:

[Las mujeres quieren] liderar personas (...) trabajar en equipo, sea en obras, sea en oficina, pero yo quiero hacer eso, entonces ese liderazgo se da en gestión (...) requieren habilidades blandas porque tienes que trabajar con grupos de trabajo eso es lo primero. Segundo tienes que tener comunicación asertiva porque trabajas también con diferentes niveles de equipos (...) necesitas lo que es ser ordenada, lamentablemente sí y es algo que yo he visto chicos muy ordenados, sí hay chicos muy ordenados, pero ese orden lo llevan al cálculo, son ordenados en su cálculo, en su análisis, en la estructuración intelectual. (D3, docente de ingeniería civil, mujer, con 2 años de experiencia como docente universitario).

Otro motivo que brindan los docentes a este estereotipo es que las mujeres eligen áreas de gestión en contraposición a una menor predisposición hacia áreas de programación, desarrollo o cálculo, debido al estereotipo “las mujeres no escogen mucho ingeniería o carreras

afines porque no les atrae el cálculo”, cuyos principales motivos se relacionan con una menor o diferente capacidad hacia estas áreas, como se ha analizado en estereotipos previos. Esto influye en su selección de carrera, prefiriendo aquellas que posean un menor componente de cálculo. Asimismo, en áreas de sistemas, los docentes mencionan que, aunque las mujeres puedan tener buenos resultados en temas de programación, en general, observan que esa capacidad es más “natural” en los hombres, además, en ese ámbito laboral, la presión por brindar soluciones rápidas es mayor y se considera que las mujeres prefieren áreas donde puedan analizar con más tiempo y calma.

A través de la siguiente viñeta se ilustra la orientación a otras carreras:

Yo veo mira el tema de la sensación, lo ven a la ingeniería como una carrera bastante dura, que les va a llevar buen tiempo, entonces, también perciben desde el colegio que la matriz que tiene el curso de ingeniería son predominantemente de cálculos, entonces, el tema de las matemáticas, el ingeniero es sinónimo del dominio de las matemáticas, entonces, eso capaz no les atrae mucho, lo ven muy extenso; frente a otras carreras donde sí, se hace mucho más de liderazgo por ejemplo, esas áreas que lo tienen dominado y es quizás por eso que eligen por otras humanidades. (D5, docente de ingeniería de sistemas, varón, con 2 años de experiencia como docente universitario).

De la misma manera, en la siguiente viñeta se observa este estereotipo más orientado a los temas de programación:

Nuestras carreras están relacionadas a lo que es desarrollo, programación, lo que es creación de sistemas de información y tecnologías afines, yo me imagino que van por allí, las mujeres en forma general, se dedican más a la gestión, entonces, en la gestión, he comprobado, en un tiempo estuve enseñando en una universidad de puras mujeres, en la parte de programación no las veía muy bien, era su punto débil de un grupo de generaciones, pero su punto fuerte era la gestión; en cambio en el varón, su punto fuerte es el hacer, ellos quieren hacer, y el hacer es el desarrollo, en cambio la gestión, son pocos los que se dedican a la gestión, entonces como nuestra carrera en mayor porcentaje es desarrollo, entonces yo me imagino que por allí que las personas de sexo femenino eligen otro tipo de carrera que están más de acuerdo a lo que ellas quieren hacer. (D1,

docente de ingeniería de sistemas, varón, con 27 años de experiencia como docente universitario).

El anterior estereotipo se complementa con otro encontrado en esta sub área: “los hombres se orientan a áreas de cálculo/programación”. Esta elección es sustentada como una capacidad y predisposición innata a esta área y es compartida exclusivamente por los docentes del área de ingeniería, posiblemente porque es lo que observan en la distribución de estudiantes en sus aulas, tal como se observa en la siguiente cita, “tomando referencia a alumnas en universidades, vemos que hay más hombres, al menos en la carrera de sistemas y afines, la cantidad de personas varones es a veces hasta 4-5 veces más que la cantidad de mujeres” (D1, docente de ingeniería de sistemas, varón, con 27 años de experiencia como docente universitario).

Las principales explicaciones se relacionan a las características de los hombres, como son su orientación a la practicidad y a la ejecución de tareas, así como, con su menor predisposición hacia las relaciones sociales. En la siguiente cita ilustrativa se observa la orientación a la practicidad y ejecución de tareas:

Nuestras carreras están relacionadas a lo que es desarrollo, programación, lo que es creación de sistemas de información y tecnologías afines, yo me imagino que van por allí, las mujeres en forma general, se dedican más a la gestión, entonces, en la gestión, he comprobado, en un tiempo estuve enseñando en una universidad de puras mujeres, en la parte de programación no las veía muy bien, era su punto débil de un grupo de generaciones, pero su punto fuerte era la gestión; en cambio en el varón, su punto fuerte es el hacer, ellos quieren hacer, y el hacer es el desarrollo, en cambio la gestión, son pocos los que se dedican a la gestión, entonces como nuestra carrera en mayor porcentaje es desarrollo, entonces yo me imagino que por allí que las personas de sexo femenino eligen otro tipo de carrera que están más de acuerdo a lo que ellas quieren hacer. (D1, docente de ingeniería de sistemas, varón, con 27 años de experiencia como docente universitario).

De igual manera, en la siguiente cita, se observa la menor predisposición de los hombres a las relaciones sociales como una explicación de su orientación al cálculo:

Un ingeniero estructural, él solo, puede trabajar todo su trabajo, si tiene el tiempo, a él, tú le pides hacer el diseño de un puente y te va a hacer el diseño del puente, no necesita estar trabajando en equipo, si bien trabaja en equipo sería con sus alternos que le hagan el trabajo y él solo se limitaría a explicarles qué es lo que necesita de ellos (...) son más solitarios, requieren mayor de capacidad intelectual porque el desarrollo, el cálculo es complejo, no es simple, requieren entender conceptos y relacionarlos con normativas. (D3, docente de ingeniería civil, mujer, 2 años de experiencia como docente universitario).

El siguiente estereotipo encontrado en nuestro análisis hace referencia a que “las mujeres escogen carreras del ámbito social por su preferencia hacia el vínculo”, es decir, se considera que las mujeres poseen una predisposición innata a generar vínculos con los demás y que disfrutan de estas interacciones, por lo que, al escoger una carrera profesional, se inclinan hacia aquellas que permitan desarrollar esa característica. A continuación, algunas viñetas ilustrativas:

Yo he estado en obra, he estado en oficina, he estado en diferentes ambientes y me siento más cómoda acá con personas, es más tranquilo, es algo que me apasiona, siento que estoy ayudando a personas ¿no? Entonces en mi caso sí, al inicio yo no quise, porque yo sí era una de las personas que creía que porque el hombre puede cargar una bolsa de cemento yo también lo voy a cargar ¡y lo he hecho! (D3, docente de ingeniería civil, mujer, 2 años de experiencia como docente universitario).

De igual manera lo refleja una docente de una carrera de ámbito social:

[Las mujeres escogen más psicología] quizás es por el tema de la empatía, las mujeres se relacionan más, como que escuchan, que tienen paciencia, [son] más cálidas. (...) las mujeres [me dicen] -Profesora yo siento así que ayudo, que conecto con las personas-, ahí sustentan, el por qué crees que eres buena para la carrera. (D7, docente de psicología, mujer, con 4 años de experiencia como docente universitario).

Asimismo, otra explicación indica que las mujeres tienen preferencia por carreras que permiten analizar situaciones y generar múltiples respuestas, lo cual va acorde a las carreras del ámbito social y se contradicen con las del área de ingeniería. Esto se puede observar a través de la siguiente viñeta ilustrativa:

(El cálculo) es preciso, es una ciencia exacta, o sea no existe más. Por eso es que digo que la mujer tiene mejor respuesta a ámbitos sociales y es subjetivo puede haber diferentes respuestas, en cambio en la ingeniería es preciso, totalmente objetivo. Tú buscas un objetivo y a ese objetivo tienes que conseguirlo es que te vas por la tangente a otro lado ¿no?, ese es el punto, pero para llegar a este objetivo tienes que pasar por un proceso que demanda bastante de ti, entonces como que no le ven y no encuentran reconocimiento en todo eso y entonces dicen: para que tanto si es que ¿no? En cambio, el hombre si se siente contento, siente que ha creado algo, es responsable de una edificación y si esta edificación falla es parte de su responsabilidad entonces eso es ¿no? (D3, docente de ingeniería civil, mujer, 2 años de experiencia como docente universitario).

Considerando los resultados encontrados en esta sub área, los estereotipos mencionados que se relacionan con la orientación de los hombres a los ámbitos de matemática, así como, un alejamiento por parte de las mujeres de este ámbito es recurrente y se manifiesta en diferentes contextos, por ejemplo, Dresel, Heller, Schober y Ziegler (2001, citado por Kollmayer, Schober y Spiel, 2018) encontraron que padres de adolescentes entre 13-14 años de edad pensaban que los cursos STEM no eran adecuados para las mujeres; por otro lado, Camacho (2017), comenta que los docentes en general poseen la creencia de que la ciencia es más un ámbito para los hombres. Asimismo, en su estudio, Ruiz-Gutiérrez y Santana-Vega (2018) reafirman la existencia de estos estereotipos en la elección de carrera y consideran que, en el caso de los hombres, esta elección se debe a su deseo de obtener independencia y status económico y reconocimiento rápidamente, lo cual también se encuentra en nuestro país y se manifiesta a través del DS N°008-2019-MIMP (2019), que afirma la orientación hacia determinadas carreras en función del género de la persona, siendo usualmente las menos

remuneradas aquellas que tienen una matrícula mayoritariamente femenina, tal como se observa en los resultados de la Encuesta Nacional de Egresados Universitarios y Universidades realizada en el 2014 (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2015), donde se halla que las bandas salariales favorecen a los hombres, quienes tienen un ingreso promedio mensual de 2421 soles; a diferencia de las mujeres que perciben 1939 soles.

En contraposición, el estereotipo de que las mujeres escogen carreras del ámbito social por su preferencia por el vínculo, abarca las diferentes dimensiones de los estereotipos (Deaux y Lewis, 1984; Morales y López-Sáez, 1996; Barberá, 2004; Cuadrado, 2007), específicamente, se considera la dimensión de rasgo debido a que los docentes creen que las mujeres tienen una predisposición para generar vínculo con los demás. Esto es congruente con la categorización de Bakan (1966) que plantea que las mujeres se orientan a la dimensión comunión, es decir, están orientadas hacia los demás y mantener estas relaciones interpersonales. Las otras dimensiones que abarca este estereotipo son de rol y ocupaciones, las cuales plantean que, debido a sus características propias, las mujeres deberían desempeñar un rol de cuidado en ocupaciones que se orienten a ello (Deaux y Lewis, 1984; Morales y López-Sáez, 1996; Barberá, 2004; Cuadrado, 2007). Socialmente se considera que es una tarea específicamente de mujeres (Ruiz-Gutiérrez y Santana-Vega, 2018; Barberá, Candela y Ramos, 2008) relacionado a su rol reproductivo (Rubín, 1975; MIMP, 2017; Huaita, 2010b; Makarova, Aeschlimann y Herzog, 2016), lo cual evidencia el fuerte componente prescriptivo de este estereotipo (Barberá, 2004; Cuadrado, 2007; Helgeson, 2012; Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014).

Lo manifestado por los participantes se relaciona con lo hallado por la OECD (2012), que refiere que las mujeres escogen carreras de cuidado como en área de salud, especialmente aquellas que obtienen resultados resaltantes en cursos de ciencia en el colegio, lo que remarca la importancia del componente del cuidado por los demás que poseen las mujeres.

Estereotipos sobre los Determinantes Ambientales y su Influencia en el Desarrollo

Profesional de la Mujer

Esta categoría agrupa estereotipos que indican que el desarrollo profesional y el cambio progresivo que ha sufrido el mismo en relación con la mujer, es afectado por el entorno que la rodea, el cual, a través de diferentes manifestaciones potencia su desarrollo profesional.

El primer estereotipo hallado en esta área es el siguiente: *“los roles de hombres y mujeres vienen de casa”*, el cual plantea que la familia enseña a hombres y mujeres cuáles son las actividades que deben seguir según su género. Por ejemplo, uno de los participantes comenta que, dentro de su experiencia, que una mujer lleve clases de cocina o aprenda a cocinar en casa es aceptado e incentivado por la familia. Sin embargo, si se inclinase por actividades menos tradicionales como practicar karate, no sería un comportamiento que la familia busque fomentar o sería aceptada con dificultad. Este tipo de influencia puede orientar la decisión profesional que tomen ambos al ingresar a la educación superior y en las áreas de especialización posterior, basando sus decisiones en roles tradicionales que se asignan a cada uno de ellos. A través de la siguiente viñeta ilustrativa se puede observar este estereotipo:

Mi hermana quería estudiar karate y mi mamá le decía: no, ¿por qué vas a aprender karate?; mejor te metemos a clases de cocina o modelaje porque te van a golpear, pero no significa que no lo pueda hacer, si lo puede hacer y tenemos ahora los juegos que han pasado los panamericanos, hay mujeres que practican judo, etc, distintos deportes, no es un género específico pero es que también vienen desde la casa uno se acostumbra: no, ese trabajo es para los hombres, éste es para mujeres o por ejemplo: a mí me gusta cocinar y mi abuelita decía: que los hombres no deben cocinar, para qué y me gusta, me llamó la atención. (D2, docente de ingeniería civil, varón, con 3 años de experiencia como docente universitario).

Una explicación brindada al desarrollo de esta creencia se refiere al aprendizaje social (Bandura, 1977) que se desarrolla dentro de la familia, a través del cual, hombres y mujeres repiten las conductas al identificarse con los roles que observan en sus progenitores.

Bueno, hace poco vi una imagen que me llamó un poco la atención, por ejemplo: la imagen estaba así, era una imagen de 1920, estaba la familia ¿no? la mamá cenando con los hijitos y el papá estaba a un lado con su periódico. 2015-2016 está la mamá ordenando ¿no? y el papá con su celular, o sea el patrón se comienza a repetir, o sea se cambian las tecnologías pero el patrón viene desde la casa ¿no? o sea a veces el papá por ejemplo: esto también pasa en mi caso; claro, mi papá se rompía el lomo trabajando de lunes a domingo, no lo veía a veces y yo iba a jugar, él estaba todo cansado, tirado en su cama, ¿papá vamos a jugar? y él medio zombie me decía ya y yo no entendía, pero después comencé a entender, que estaba trabajando, pero mi mamá sí estaba todos los días, las 24 horas de aquí para allá, se cayó, se golpeó y ahí, ahí, ahí; entonces uno ve y tiene esa formación, ese cuidado que has visto, entonces quién más se identifica por ejemplo son mis hermanas, ellas son así piensan que nosotros somos sus hijos, nos quieren, nos cuidan. (D2, docente de ingeniería civil, varón, con 3 años de experiencia como docente universitario).

Asimismo, la formación y las necesidades durante el desarrollo de cada persona explican cómo los hombres y las mujeres adquieren determinados roles en la familia. Por ejemplo, al contrario de los roles tradicionales, si un varón durante toda su adolescencia se hizo cargo de sus necesidades personales como lavar su ropa, cocinar, entre otros, porque no había otra figura en el hogar que lo realice, él va a adquirir conductas de roles distintos a los tradicionales. Esto se puede observar en la siguiente cita:

En mi caso, a mí me encanta cocinar, pero como no paro todo el día en casa, porque trabajo desde la mañana hasta las 11 de la noche, no hay tiempo para cocinar, pero sí me encanta y podría ver programas de cocina a cada rato, aunque me digan, medio raro eres. Si tú me ves en mi casa, me verás viendo un programa de cocina o en internet también un programa de cocina, y me encanta [...] y para mí no hay problema lo de la cocina en casa, pero hay hombres que sí dicen “no que eso es para las mujeres”. Igual hago con mis labores, lavo mi ropa, plancho mi ropa, o sea que es la formación de cada uno, en mi casa por ejemplo, éramos 3 varones y una sola mujer, entonces, tú te veías obligado a hacer tus cosas, porque mamá se enfermaba y no había quién haga las actividades. Entonces tú tenías obligadamente que hacer tus cosas y eso fue en parte la formación que yo tuve, por eso para mí, hacer cosas de casa no es algo extraño,

como barrer, limpiar, lavar, planchar, cocinar inclusive, no es algo diferente. [...] en cambio otros varones, están acostumbrados a que todas las actividades las hace la mamá, en mi caso no, es un poco la formación creo de cada uno. (D4, docente de administración, varón, con 2 años de experiencia como docente universitario).

Por último, una explicación menos compartida de la predisposición de cada género hacia roles determinados o preferencias en general se debe a un componente genético, sin embargo, la familia puede ser un factor determinante para reforzar este bagaje innato o modificarlo e incluso, la voluntad de las personas, pueden redirigir esta predisposición. Esta explicación se puede observar en la siguiente viñeta ilustrativa:

Bueno lamentablemente en un inicio, nosotras nos dedicábamos a cuidar a los bebés todo y eso nos generó como que en nuestra genética querer relacionarnos siempre, estar en relación con grupos humanos, en cambio el hombre era el que se iba a caza en solitario, entonces también esas preferencias cambió en su gen y se mantuvo y hasta ahorita todavía se refleja; si bien está cambiando porque hoy en día el hombre también participa en las labores de la casa, en general todavía hay eso que te jala o sea es algo inconsciente que tú no quieres y dices:” no, yo quiero ser calculista y voy a serlo porque yo quiero” pues ahí tienes que tener más voluntad que lo que se te viene de antes ¿no? (D3, docente de ingeniería civil, mujer, 2 años de experiencia como docente universitario).

Lo mencionado se considera un estereotipo de rol y de ocupaciones, destacando el componente prescriptivo de los estereotipos de género, dado que se espera que hombres y mujeres se dediquen a determinadas actividades u ocupaciones que se han relacionado tradicionalmente a cada género (Barberá, 2004; Cuadrado, 2007; Helgeson, 2012; Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014). Entonces, la familia puede convertirse en un espacio de reproducción de estereotipos, que podría condicionar el desarrollo profesional de hombres y mujeres, limitando sus decisiones profesionales posteriores a los roles y ocupaciones tradicionales, pudiendo excluir otro tipo de actividades menos tradicionales, pero más acordes a las capacidades y habilidades propias de cada persona excluyendo el género.

Sin embargo, es importante destacar que también se halla que la familia brinda apoyo para el crecimiento de las mujeres en el ámbito profesional y académico debido a que brinda espacios para que las mujeres puedan demostrar sus habilidades y fomentan la educación de las mujeres hacia áreas del conocimiento que se alejan del rol reproductivo tradicional tal como se visibiliza en la siguiente cita:

Creo que las mujeres han ido, o las familias, han ido reconociendo que las hijas mujeres necesitan educación. Antes, generalmente las hijas mujeres o eran secretarias o eran para formar familia. Entonces, el mismo adelanto, la misma sociedad, la misma economía ha ido variando (...) no es que a la mujer le falte capacidad, sino que las épocas, las distintas épocas, las formas como veían, no les daban la opción a poder estudiar o profesionalizarse. (D6, docente de contabilidad, mujer, con 18 años de experiencia como docente universitario).

Entonces, la familia puede ser un espacio de reproducción de estereotipos, como el espacio de cambio de estos. Por ello, se plantea que es el cambio de los roles que se fomentan y desarrollan durante la crianza dentro del núcleo familiar lo que va a generar el cambio hacia la igualdad de género. Esto se puede ver reflejado en la siguiente cita:

Yo pienso que todo esto del género es muy importante en la parte inicial, como nosotros formemos a nuestros niños, es como se va a ir mejorando esa relación hombre – mujer y también eso parte en casa y en la escuela, o sea en los primeros años, porque ahí es donde se marca los caracteres, la forma de trato, de uno hacia otro (...) yo asumo, por ejemplo, son las niñas las que ponen la mesa, las que limpian la casa, las que ayuda, y son los niños a los que les atienden, entonces, juegan ya mucho los roles, todos hacen lo mismo o tú pones las tazas, tú pones los cubiertos, atiendes igual, o sea, que se vean que hacen las mismas cosas, que la mujer no debe tener una posición sumisa frente al otro género, o sea eso se daba a veces entre los mismos hermanos, “ah no, atiende a tu hermano porque viene cansado”, entonces no, todos venimos cansados, hoy tú me atiendes, mañana yo te atiendo porque tú estás llegando más tarde, te doy una taza de té, un jugo, te alcanzo o estás enfermo y te ayudo. (D6, docente de contabilidad, mujer, con 18 años de experiencia como docente universitario).

Dentro de esta área se encuentra el estereotipo: “Las mujeres están limitadas en algunas áreas laborales”, el cual es compartido por docentes de diferentes áreas de especialización, que observan estas limitaciones no solo entre carreras, sino entre áreas de especialización dentro de una misma carrera.

Una primera explicación se relaciona con las creencias culturales o formas de pensar de personas mayores que generan menos participación de las mujeres en áreas laborales. Dichas creencias se visibilizan más en carreras de ingeniería, tal como se puede observar en la siguiente cita:

Las mujeres no pueden ser ingenieras por decir, por ejemplo las minas, donde las ideas o los cuentos, “no, no pueden entrar las mujeres a las minas porque sino se va a derrumbar” (...) he tenido dos casos de docentes en las ingenierías que a veces a las chicas no les dan tanta importancia, pero ya son docentes un poco mayores y que se ha tenido que conversar con ellos, pero es generación en eso, las generaciones actuales o los profesores que son un poco más contemporáneos, 40 – 45, ya no ven esas diferencias. (D6, docente de contabilidad, mujer, con 18 años de experiencia como docente universitario).

Además, los docentes, especialmente los de ingeniería, explican este estereotipo por motivos diferentes, que se relacionan específicamente con las capacidades intelectuales de las mujeres, indicando que ellas no se orientan a carreras de cálculo tal como se mencionó en el análisis de estereotipos anteriores.

Por otro lado, dentro de áreas como la administración, también se observan estas distinciones. En ellas, por ejemplo, las áreas de almacenes o transporte están principalmente lideradas por varones, debido a que se piensa que ellos pueden manejar mejor a otros varones con este perfil laboral. Esto se puede observar en la siguiente viñeta ilustrativa:

Depende mucho de la actividad, por ejemplo, hay actividades en gestión que en teoría eran exclusivas para varones [...] por ejemplo, trabajar en almacenes, en logística, manejar camiones, transporte, que generalmente, lidiar con choferes, un área por ejemplo de transporte, donde tienes 20 fulanos que manejan camiones, tratar con camioneros no es lo mismo que con

administrativos, por eso, para lidiar con ellos, buscan un perfil digamos de varón para manejar esos grupos. (D4, docente de administración, varón, con 2 años de experiencia como docente universitario).

A nivel general, el embarazo también se considera una limitante para que las mujeres accedan con facilidad a algunos trabajos. Esto se observa en la siguiente cita:

O también, y es mucho, en el trabajo que cuando las mujeres están embarazadas, o sea, eso también no te deja que te den el trabajo, “ah no porque son 9 meses su descanso” o los niños pequeños se enferman y no es una colaboradora que va a estar perenne. (D6, docente de contabilidad, mujer, con 18 años de experiencia como docente universitario).

Según otros estudios (Masser, Grass y Nesic, 2007), el embarazo se convierte en una limitante principalmente al momento de encontrar trabajo, especialmente en aquellos de corta duración. A pesar que las mujeres puedan ser percibidas como competentes y cálidas, las posibilidades de ser contratadas o que obtengan un pago adecuado en comparación de una mujer que no está embarazada son menores, debido a que los empleadores perciben una elevada probabilidad de salida laboral cuando finalice su periodo de embarazo. La presencia de este estereotipo en el ámbito laboral, hace que las mujeres ejecuten estrategias de afrontamiento como ocultar su embarazo o manifestar un desempeño destacado que permita disminuir la intensidad de este estereotipo (Lavaysse y Probst, 2020), y de esa forma poder mantener su seguridad y estabilidad laboral.

Por último, dentro de esta área se encuentra el estereotipo: *“la mujer debe experimentar la maternidad”*. Se asume que la mujer debe convertirse en madre, y esta situación influye en las decisiones y orientación que debe tomar con relación a su carrera, orientándose a ámbitos laborales donde pueda ser más independiente y poder mantener un rol profesional y familiar al mismo tiempo. Es importante resaltar que en el caso del varón, a pesar de que también experimenta la paternidad, su rol principal, sigue considerándose el laboral o productivo.

Este estereotipo se refleja en la siguiente cita:

Hay otro tema importante ahí, la mujer como dama, en algún momento de su vida, tiene que experimentar la maternidad por ejemplo, y hay muchas que ahí tienen un quiebre en su vida y dicen, oye trabajo en una empresa o vivo de manera independiente, hay un quiebre aquí que yo también lo he notado y es por eso que a mi hija también me dije, mira hija, tú alguna vez en tu vida vas a tener un quiebre y vas a tomar una decisión importante cuando tengas tus hijos y a veces a las mujeres les duele en el alma dejar a su hijo pequeño y no disfrutar parte de esa vida que el niño va a tener, por eso es que muchas mujeres optan por trabajos independientes, y a eso enfoca un poco la carrera, como manejar tu carrera de manera independiente, entonces de esa manera tú puedes manejar tus horarios, más tiempo con tu hijo en ciertas horas del día, por lo menos los 5 primeros años de su vida que es hasta que él se forme una identidad, una identidad como niño. Y eso es lo que yo veo en las mujeres, estudian porque quieren ser también independientes. (D4, docente de administración, varón, con 2 años de experiencia como docente universitario).

Este estereotipo es considerado un estereotipo de rol (Deaux y Lewis, 1984; Morales y López-Sáez, 1996; Barberá, 2004; Cuadrado, 2007) el cual refuerza el tradicional rol reproductivo de la mujer (Rubín, 1975; Huaita, 2010b; Makarova, Aeschlimann y Herzog, 2016; MIMP, 2017). Sin embargo, la manera de visualizar este estereotipo y su influencia en el desarrollo profesional de la mujer es positiva debido a que se convierte en un motivador para las mujeres en su desarrollo profesional en general, tal como se menciona en la siguiente cita: “la mujer, la que es madre, la que los hijos la empujan a seguir avanzando, tiene una motivación más fuerte, no quiero decir que los chicos no sean buenos padres, pero la mujer tiene esa motivación” (D6, docente de contabilidad, mujer, con 18 años de experiencia como docente universitario).

Esta visión positiva sobre la maternidad es descrita por otras autoras también (Cox, Lashley, Henson, Medina y Hans, 2020; Mercer, 2004; Clemmens, 2003; Sawyer, 1999), quienes explican que la maternidad conlleva aspectos positivos dentro del desarrollo de la mujer que se derivan de la integración de su rol de madre con otros roles ya existentes, como

estudiante, mujer, hija, etc.; lo cual permite el desarrollo de su resiliencia y asertividad en todos los ámbitos de su vida. Específicamente, el convertirse en madre, influye en el deseo de desarrollo profesional, como estudiar una carrera u obtener mayores grados académicos para mejorar en el ámbito laboral y económico, de esa manera, poder brindar un mejor futuro a sus hijas o hijos (Cox, Lashley, Henson, Medina y Hans, 2020; Sawyer, 1999).

Los estereotipos encontrados en esta área manifiestan el cambio de expectativas sobre los comportamientos y roles que se espera de la mujer a nivel social (Huaita, 2010a; MIMP, 2017; Tovas, 2013), se observa que, a ella ya no solo se le reconoce un rol reproductivo, sino, ahora también se visibiliza su rol productivo (Huaita, 2010b; MIMP, 2017; Makarova, Aeschlimann y Herzog, 2016). Asimismo, se considera a la familia como una pieza fundamental para la modificación de los roles tradicionales, y, para que estos cambios a nivel social sucedan, es necesario centrarse en el proceso de socialización que empieza en la familia, debido a que en ella se reproduce el sistema sexo-género que manifiesta cada sociedad (Rubin, 1975; Ojeda y González, 2019).

Sin embargo, tal como se observa en las respuestas de los participantes, el rol materno de la mujer, sigue siendo una exigencia para la mujer, por lo que, la disminución entre las diferencias de los roles de género, no implican necesariamente equidad de género, dado que, para la sociedad, la mujer aún debe desarrollar su rol reproductivo y materno (Helgeson, 2012) lo cual incrementa la cantidad de horas dedicadas al trabajo en general (INEI, 2016). Esto último puede relacionarse con la creencia que manifiestan los docentes de la necesidad de las mujeres de buscar un trabajo independiente, lo cual le permitiría manejar la cantidad de horas de trabajo remunerado y las dedicadas al cuidado de sus hijos. Asimismo, estos cambios, no vienen acompañados en igual medida de la participación de los varones en las labores de cuidado y domésticas, aunque se observe un incremento en este aspecto (Ojeda y González, 2019). En la publicación del Instituto Nacional de Estadística e Informática (2016), se muestra

que existe diferencias en el número de horas que dedica un hombre y una mujer al trabajo remunerado y al no remunerado; encontrándose mayor cantidad de horas dedicadas al trabajo remunerado por parte de los varones que las mujeres.

A partir de lo expuesto en los resultados y discusión de la investigación, se concluye que los docentes poseen estereotipos de género sobre sus estudiantes.

Los estereotipos de género que poseen los docentes se relacionan con características psicológicas propias de cada género, las cuales se espera se manifiesten durante su proceso de aprendizaje. Dichas características psicológicas, según los docentes, se deben principalmente a los roles de género y la influencia de la familia sobre cada individuo.

Asimismo, se concluye que los participantes poseen estereotipos relacionados a las diferencias en las destrezas cognitivas de cada género, asignando a los varones tendencia a mejores habilidades de cálculo, análisis, resolución de problemas y de temas aplicativos. Estos estereotipos son explicados por los participantes debido a otras características y habilidades particulares de cada género.

Según los docentes, los estereotipos mencionados anteriormente orientan la elección profesional de cada género, asociando carreras de ingeniería y cálculo a los varones, debido a sus habilidades cognitivas innatas ya mencionadas. Así como carreras de gestión y de vínculo a las mujeres, debido a los roles sociales esperados por ellas y las habilidades que consideran que poseen más desarrolladas como la comunicación y el liderazgo, lo cual esperan ver reflejados en la distribución de estudiantes en sus aulas.

En relación con los estereotipos en torno a los determinantes ambientales, se concluye que los participantes creen que la familia es un factor fundamental que permite el desarrollo de la mujer, y en general, el espacio principal que forma a las personas e influye en sus futuras elecciones profesionales, convirtiéndose en el ámbito ideal para generar un cambio en los roles y estereotipos de género.

Sumado a esto, se concluye que los participantes creen que las mujeres están limitadas en algunas áreas laborales por diferentes motivos como creencias culturales, estereotipos de género sobre sus capacidades y el embarazo, el cual aún es estigmatizado y disminuye las posibilidades de contratación.

Por último, un aspecto fundamental hallado en la investigación es que la maternidad es considerada un punto clave en el desarrollo de la mujer. Por un lado, genera el estereotipo de que las mujeres deben ser madres, lo que podría llevar a anular cualquier otra decisión que quisiera tomar una mujer sobre este punto. Sin embargo, los docentes entrevistados consideran la maternidad como un aspecto positivo para la mujer, convirtiéndose en un factor motivacional para perseguir su desarrollo académico y profesional.

A partir de los resultados encontrados, se recomienda ampliar la investigación dentro del ámbito universitario, incluyendo más participantes para poder analizar los estereotipos docentes a partir de los años de experiencia como docente universitario, la edad y la carrera que dicta. Asimismo, se sugiere incluir observaciones de clase que permitan visibilizar de qué manera estos estereotipos influyen en las prácticas docentes de los participantes.

El análisis de los resultados de la investigación fueron guiados por los criterios de rigor científico (Meyrick, 2006; Noreña et al., 2012) de flexibilidad, que aseguran que los resultados presentados se basan en la información presentada por los participantes, excluyendo los posibles sesgos y expectativas de la investigadora. Asimismo, a través del criterio de transferibilidad, se ha descrito detalladamente las características de los participantes y el contexto para poder utilizar la información recabada en otros ámbitos con las mismas características.

Esta investigación permite visibilizar la presencia de estereotipos docentes en relación con el género de los estudiantes en el ámbito universitario, lo que permite tomar decisiones sobre aspectos a incluir dentro de la formación docente, como son estrategias que permitan a

los docentes autoevaluarse para hallar los estereotipos que poseen y el autoanálisis de sus prácticas docentes para evaluar si se ven influenciadas por sus estereotipos. Además, la inclusión de capacitaciones sobre temáticas relacionadas a la igualdad de género y a estrategias para fomentarla dentro del aula.



Referencias

- Apple, M. y Manzano, P. (1996). Política cultural y educación. Madrid: Morata.
- Anderson, J. (2006). El género en la educación superior. En: Ames, P. (ed.), *Las brechas invisibles: Desafíos para una equidad de género en la educación* (pp. 181-199). Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Bakan, D. (1966). The duality of human existence: an essay on psychology and religion. Stokie. Rand McNally.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barberá, E. (2004). Perspectiva socio-cognitiva: Estereotipos y esquemas de género. En Barberá, E. y Martínez, I. (coords.). *Psicología y género*. Madrid: Pearson Educación.
- Barberá, E., Candela, C. y Ramos, A. (2008). Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género. *Revista de Psicología Social*, 23:2, 275-285. <https://doi.org/10.1174/021347408784135805>
- Buehl, M. y Beck, J. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. En Fives, H. y Gill, M. (Ed.). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66-84). Estados Unidos: Taylor y Francis.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. <https://10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruner, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.

- Camacho, J. (2017). Identificación y caracterización de las creencias de docentes hombres y mujeres acerca de la relación ciencia-género en la educación científica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 63-81. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300004>
- Carlana, M. (2019). Implicit Stereotypes: Evidence from Teachers' Gender Bias, *The Quarterly Journal of Economics*, 134 (3), 1163–1224, <https://doi.org/10.1093/qje/qjz008>
- Castillo-Mayén, R. y Montes-Berges, B. (2014). Analysis of current gender stereotypes. *Annals of Psychology*, 30(3), 1044-1060.
- Clemmens, D. (2003). Adolescent motherhood: A meta-synthesis of qualitative studies. *American Journal of Maternal Child Nursing*, 28, 93-99. <https://doi.org/10.1097/00005721-200303000-00010>
- Cox, S.M., Lashley, C.O., Henson, L.G., Medina, N.Y. y Hans, S.L. (2020). Making meaning of motherhood: Self and life transitions among African American adolescent mothers. *American Journal of Orthopsychiatry*. <https://doi.org/10.1037/ort0000521>
- Crawford, M. (2006). Transformations. Women, Gender and Psychology. Boston: McGraw-Hill.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Cuadrado (2007). Estereotipos. En Morales, J., Moya, M., Gaviria, E. y Cuadrado, I. (Coord.). *Psicología Social* (pp. 243-266). Madrid: McGraw Hill.

- Deaux, K., y Lewis, L. (1984). Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(5), 991–1004.
- Díaz, S. y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Dovidio, J.F., Evans, N. y Tyler, R.B. (1986). Racial stereotypes: the contents of their cognitive representation. *Journal of Experimental Social Psychology*. 22, 22-37. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(86\)90039-9](https://doi.org/10.1016/0022-1031(86)90039-9)
- Donoso, P., Rico, N. y Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 76-97. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56746946005>
- Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres*, 2(1), 73-99.
- Freixas, A. (2001). Entre el mandato y el deseo: la adquisición de la identidad sexual y de género. En Flecha, C. y Núñez, M. (coord.) *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (23-31), Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.
- García, R., Buzón, O., Piedra, J., y Quiñones, C. (2010). La ceguera de género en el profesorado. En *Investigaciones multidisciplinares en género: II Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*, [libro de actas]. Facultad de Ciencias

- del Trabajo de la Universidad de Sevilla, 17 y 18 de junio de 2010. (Coord.) Isabel Vázquez Bermúdez;(Com. cient.) Consuelo Flecha García [et al.] (315-326). Sevilla: Unidad para la Igualdad, Universidad de Sevilla.
- Gómez, A. (2007). Estereotipos. En Morales, J., Moya, M., Gaviria, E. y Cuadrado, I. (Coord.). *Psicología Social* (pp. 213-241). Madrid: McGraw Hill.
- Green, T. (1971). Teaching and the Formation of Beliefs. En: *The Activities of Teaching*. NY. McGraw Hill.
- Helgeson, V. (2012). *The psychology of gender*. (4ta edición). Pearson Education.
- Heller, K., Finsterwald, M. y Ziegler, A. (2010). Implicit theories of mathematics and physics teachers on gender-specific giftedness and motivation. *Munich studies of giftedness*. 239-252.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill Education, 2014
- Huaíta, M. (2010a). Reformulación de la interpretación social, concepto de género y su aplicación. En E. Acuña y C. Blanco (Ed.), *Entre la teoría y la práctica: Nuevas perspectivas sobre los derechos humanos de la mujer. Enseñanzas del segundo programa especializado sobre derechos humanos de las mujeres*. Lima, Perú: Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (IDEHPUCP).
- Huaíta, M. (2010b). Perspectiva de género, teoría y alcance del concepto. En E. Acuña y C. Blanco (Ed.), *Entre la teoría y la práctica: Nuevas perspectivas sobre los derechos humanos de la mujer. Enseñanzas del segundo programa especializado sobre derechos*

humanos de las mujeres. Lima, Perú: Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (IDEHPUCP).

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2015). Encuesta Nacional a Egresados Universitarios y Universidades. Recuperado de: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1298/Libro.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2016). Perú: Brechas de género 2016. Avances hacia la igualdad de mujeres y hombres. INEI: Lima - Perú. Recuperado el 09 de diciembre del 2018 de: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1388/Libro.pdf

Jayne, M. (1999). La identidad de género. *Revista de psicoterapia*, 10(40), 6.

Kagan, D. M. (1992). Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6

Kite, M. (2001). Gender stereotypes. En J. Worell (Ed.), *Encyclopedia of women and gender. Sex similarities and differences, and the impact of society on gender* (Vol. 1, pp. 561-570). San Diego, CA: Academic Press.

Kollmayer, M., Schober, B., y Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361-377. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>

Lagarde, M. (1996). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Ed. Horas y HORAS, España, 1996.

- Lavaysse, M. y Probst, T. (2020). Pregnancy and workplace accidents: The impact of stereotype threat. *Work y Stress*, 1-7. <https://doi.org/10.1080/02678373.2020.1774937>
- Levin, B. (2015). The development of teachers' beliefs. En Fives, H. y Gill, M. (Ed.). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 48-65). Estados Unidos: Taylor y Francis.
- López, I. y Lucas, R. (2018). ¡Faltan palabras! Las personas trans*no binarias en el estado español. *Ex-aequo*, (38), 111-127. <https://dx.doi.org/10.22355/exaequo.2018.38.08>
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(21), 187-227
- Makarova, E., Aeschlimann, B. y Herzog, W. (2016). Why is the pipeline leaking? Experiences of young women in STEM vocational education and training and their adjustment strategies. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8, 2. <https://doi.org/10.1186/s40461-016-0027-y>
- Márquez, Y., Gutiérrez-Barroso, J. y Gómez-Galdona, N. (2017). Equidad de género y diversidad en la educación. *European Scientific Journal*, ESJ, 13(7). <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n7p300>
- Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En Gimeno, J. (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 221-245). Madrid: Morata.

- Masser, B., Grass, K. y Nestic, M. (2007). “We like you, but we don’t want you” – The impact of pregnancy in the workplace. *Sex Roles: A Journal of Research*, 57 (9-10), 703-712. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9305-2>
- Mercer, R. (2004). Becoming a mother versus maternal role attainment. *Journal of Nursing Scholarship*, 36, 226-232. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2004.04042.x>
- Merma-Molina, G., Ávalos, M. y Martínez, M. (2017). La igualdad de género en la docencia universitaria. Percepciones del alumnado. *La manzana de la discordia*, 12(1), 103-115. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v12il.5552>
- Merton, R. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193-210. <https://doi.org/10.2307/4609267>
- Meyrick, J. (2006). What is good qualitative research?: a first step towards a comprehensive approach to judging rigour/quality. *Journal of health psychology*, 11(5), 799 – 808. <https://doi.org/10.1177/1359105306066643>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2017). Conceptos fundamentales sobre el enfoque de género para abordar políticas públicas. Recuperado de: https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/199417/Conceptos_fundamentales_sobre_el_enfoque_de_g%C3%A9nero_para_abordar_pol%C3%ADticas_p%C3%ABlicas.pdf
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (04 de abril 2019). Decreto Supremo que aprueba la Política Nacional de Igualdad de Género. [Decreto Supremo N° 008-2019-MIMP]. DO: El Peruano.

- Montenegro, H. y Fuentealba, A. (2010). El formador de futuros profesionales. Una nueva forma de comprender la docencia en la educación superior universitaria. *Calidad en la educación*, (32), 253-267. <https://doi.org/10.31619/caledu.n32.159>
- Morales, J. y López-Sáez, M. (1996). Creencias estereotípicas sobre la mujer: Reflexiones en torno a algunos datos de la situación en España. *Sociológica. Revista de pensamiento social*, 1, 79-95.
- Muntoni, F. y Retelsdorf, J. (2018). Gender-Specific Teacher Expectations in Reading—The Role of Teachers' Gender Stereotypes. *Contemporary Educational Psychology*, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.012>
- Naciones Unidas (2019). Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Nürnberger, M., Nerb, J., Schmitz, F., Keller, J., y 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>
- OECD (2012). PISA in focus: What kinds of careers do boys and girls expect for themselves? (Vol. 14). Paris: OECD Publishing.

- Ojeda, N. y González, R. (2019). Actitudes de padres mexicanos acerca de la igualdad de género en los roles y liderazgos familiares. *Estudios demográficos y urbanos*, 34(1), 169-211. <https://doi.org/10.24201/edu.v34i1.1791>
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Perdomo, I. (2006). Matemáticas y género: una aproximación histórica. *Revista de estudios de género* (5): 59-70.
- Plaza, M. (2015). Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media. (Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires).
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. En Christenson, S., Reschly, A. y Wylie, C. (Eds.). *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). New York: Springer.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En Sikula, J. (ed.) *Handbook of research on teacher education*, 2 (102-119).
- Rico, A., Rodríguez, A., y Alonso, J. C. (2000). Equidad de género en la educación colombiana: políticas y prácticas. *Papel político*, (11), 9-50. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53566>
- Rodríguez, A. (2009). Mujeres ingenieras: entre cascos y prejuicios. Relaciones de género en la formación científica universitaria. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1145>

- Rodríguez, A. (2018). Creencias docentes: el enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. (Trabajo de grado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13039>
- Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos educativos*, (27), 89-112.
- Rubin, G. (1975) The traffic in women: notes on the political economy of sex. Reiter, R. (ed.). *Toward and Anthropology of Women*. New York, Monthly Review Press, pp. 157-210.
- Ruiz-Gutiérrez, J. y Santana-Vega, L. (2018). Elección de carrera y género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* (REID), (19, 7-20). <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3470>
- Ruiz, P. (1996). Saber es poder: relaciones de género y educación de adultos. En Osorio, J. y Rivero, J. (comps). *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas* (pp. 221 - 241). Lima, OREALC-UNESCO: CEAAL.
- Ruiz, P. (2008). Una aproximación al concepto de género. En Instituto para la Democracia y la Asistencia Electoral y Asociación Civil Transparencia (2008). *Igualdad de oportunidades y política. Manual de trabajo*. [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3_uibd.nsf/0C65F84D60C7A95F0525794900575749/\\$FILE/Igualdad_oportunidades.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3_uibd.nsf/0C65F84D60C7A95F0525794900575749/$FILE/Igualdad_oportunidades.pdf)
- Ryan, R. y Deci, E. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum.

- Ryan, R. y Deci, E. (2017). Organismic Integration Theory: Internalization and the differentiation of extrinsic motivation. En Ryan, R. y Deci, E. (2017). *Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (pp. 179-215). New York: Guilford Publications.
- Sarrió, M., Ramos, A. y Candela, C. (2004). Género, trabajo y poder. En Barberá, E. y Martínez, I. (coords.). *Psicología y género*. Madrid: Pearson Educación.
- Sawyer, L. (1999). Engaged mothering: The transition to motherhood for a group of African American women. *Journal of Transcultural Nursing*, 10, 14-21.
<https://doi.org/10.1177/104365969901000110>
- Schmelkes, S. (1996). Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina. En Osorio, J. y Rivero, J. (comps). *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas* (pp. 13-43). Lima, OREALC-UNESCO: CEAAL.
- Schober, B., y Finsterwald, M. (2016). Student teachers gender-stereotyped attributions to success and failure in mathematics.
- Skott (2015). The promise, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. En Fives, H. y Gill, M. (Ed.). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 13-30). Estados Unidos: Taylor y Francis.
- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y representaciones*, 3(2), 227-260.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>

- Subirats, M. (1998). La educación de las mujeres: De la marginalidad a la coeducación: propuestas para una metodología de cambio educativo. Santiago, Chile: Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Torres-Rivera, A. D., y da Silva, R. F. (2019). Aprender a Convivir en Educación Superior desde la Práctica Docente, para una Sociedad Democrática. *Formación Universitaria*, 12(2), 51–62. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200051>
- Tovar, T. (Ed.). (2013). Recomendaciones de política de género en educación. <http://www.care.org.pe/wp-content/uploads/2015/06/RECOMENDACIONES-Red-Florecer1.pdf>
- Valdeiglesias, S. (2004). Aspectos teóricos sobre el estereotipo, el prejuicio y la discriminación. *Seminario Médico*, 56(2), 135-144.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. y Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. En Urdan, T.C. y Karabenick, S.A. (Ed.) *The Decade Ahead: Theoretical perspectives on motivations and achievement*, 16A, 105-165. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A007](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A007)
- Vazquez, J. (2020). El género en perspectiva. 30 años de El Género en Disputa de Judith Butler. *Revista Estudios*, (40). <https://doi.org/10.15517/RE.V0I40.42018>
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3rd ed.). McGraw Hill Education.

Apéndices

Apéndice A: Guía de entrevista sobre creencias en relación al género

Fecha:

Hora:

Lugar:

Entrevistador:

Entrevistado:

1. En la Encuesta Nacional de Egresados Universitarios y Universidades publicada en el 2015 por el INEI, se encuentra que existen más mujeres egresadas de la universidad (56.6%) que hombres (43.4%), ¿qué factores cree que están influyendo en esto? ¿Por qué?
2. Y con respecto a los retos profesionales en esta especialidad/carrera ¿Usted considera que hay diferencias o no? ¿Por qué?
 - a. ¿A qué cree que se debe eso? ¿Por qué ocurre?
 - b. ¿Cómo ha llegado a esa conclusión?
3. En relación al rendimiento de los estudiantes en los cursos que enseña ¿Ha identificado diferencias entre ellos relacionadas con un mejor desempeño? ¿Cuáles?
 - a. ¿A qué piensa que se deben?
 - b. ¿Podría brindarme ejemplos sobre eso?
4. ¿Qué habilidades cree que favorecen un buen desempeño académico en esta carrera? ¿Por qué?
 - a. ¿Qué ejemplo me podría dar?
5. ¿Qué es para usted el género?
 - a. Considerando ello, ¿qué piensa sobre la igualdad de género?
 - b. Desde su perspectiva, ¿es posible esto en el ámbito universitario? ¿Por qué?
 - c. ¿Qué debería suceder o cambiarse para lograrlo?
6. ¿Tiene algo más que añadir?

Apéndice B: Consentimiento informado para participantes de la investigación

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS PARA PARTICIPANTES

Estimado/a participante.

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación de tesis conducida por *Miluska Adriana Bellido Acevedo*, estudiante de la maestría de *Cognición, Aprendizaje y Desarrollo* de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente *Gloria Gutiérrez Villa*. La investigación, denominada "*Creencias docentes sobre el género de sus estudiantes en el ámbito universitario*", tiene como propósito *conocer las creencias de docentes universitarios sobre el género de sus estudiantes*

Se le ha contactado a usted en calidad de docente universitario. Si usted accede a participar en esta investigación, se le solicitará participar en una entrevista y responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente entre 45 - 60 minutos. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación en formato audio.

La grabación y las notas de la entrevista y observación de clase *serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal y en la nube por un periodo de cinco años, luego de haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesora tendrán acceso a la misma a través del uso de una contraseña*. Al finalizar este periodo, la información será borrada. Además, su identidad será tratada de manera confidencial, es decir, que en la tesis **no** se hará ninguna referencia expresa de su nombre y se utilizará un código de identificación.

En forma adicional, se solicita autorización para poder utilizar la información recabada en esta investigación para otros fines exclusivamente académicos (otras investigaciones, tesis, artículos científicos, etc) durante el periodo antes mencionado.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Al concluir la investigación, si usted brinda su correo electrónico, le enviaremos un informe ejecutivo con los resultados de la tesis a su correo electrónico. Además, el documento final será público a través del repositorio de tesis de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: a20183750@pucp.edu.pe o al número 966759754. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este. Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera confidencial, es decir, que en la tesis **no** se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la tesista utilizará un código de identificación. Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

Nombre completo del participante

Firma

Fecha

Correo electrónico del participante: _____

Nombre completo del investigador

Firma

Fecha

Apéndice C: Dictamen de comité de ética

VICERRECTORADO DE
INVESTIGACIÓN
COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN



DICTAMEN

El Comité de Ética de la Investigación (CEI) informa que, en la sesión del 26 de setiembre de 2019, ha revisado la documentación presentada sobre la investigación titulada “Creencias docentes sobre el género de sus estudiantes en el ámbito universitario” y ha emitido el dictamen **N°062-2019/CEI-PUCP** (antecedente: solicitud N° 039-2019/OETIIC-VRI).

Los documentos revisados pertenecientes a esta investigación fueron los siguientes:

- Comunicación dirigida al Comité de Ética de la Investigación para la revisión del proyecto y posterior emisión del dictamen correspondiente.
- Declaración de compromiso con los principios éticos de la investigación con seres humanos.
- Protocolo de investigación.
- Lista de verificación sobre la aplicación de los principios éticos.
- Protocolo de consentimiento informado para entrevistas para participantes.

Luego de la revisión, el Comité por unanimidad emitió el dictamen de APROBADO. Ello, al amparo de su mandato que señala tienen el deber de: “asegurar el compromiso ético de los investigadores, así como certificar y supervisar que las investigaciones que sean sometidas a su consideración, tanto que sean llevadas a cabo o promovidas por la universidad como por terceros, cumplan con los principios éticos de la investigación”¹.

Agradeceremos que para las comunicaciones futuras aluda al número de dictamen aquí asignado.

Atentamente,

María Isabel la Rosa Cormack
Presidente
Comité de Ética de la Investigación

¹ Artículo 1° del Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la PUCP. Puede ver la versión completa en: <http://cdn02.pucp.edu.pe/investigacion/2016/10/14160435/Reglamento-2.pdf>

Apéndice D: Enmienda de comité de ética para al cambio de objetivo de investigación

VICERRECTORADO DE
INVESTIGACIÓN
COMITÉ DE ÉTICA PARA LA INVESTIGACIÓN (CEI)



FORMULARIO PARA SOLICITUD DE ENMIENDA VINCULADA A LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN¹

Por medio de la presente, yo Miluska Adriana Bellido Acevedo con código PUCP 20183750, garantizo que la modificación que realizaré a mi proyecto de investigación titulado *Creencias docentes sobre el género de sus estudiantes en el ámbito universitario*, que trata sobre conocer las creencias que los docentes tienen sobre el género de sus estudiantes, no transgrede los principios éticos de la investigación ni implica faltar a las buenas prácticas en investigación.

Por ello, paso a explicar de manera detallada la modificación que aquí solicito:

I. Número de solicitud (a ser llenado por la OETIIC): Nº 042-2020-CEI-CCSSHvAA/PUCP

II. Número de enmienda (a ser llenado por la OETIIC): Nº 011-2020-CEI-CCSSHvAA

III. Número del proyecto (o de solicitud) que se está modificando (a ser llenado por la OETIIC):
Nº 039-2019-CEI-PUCP

IV. Dictamen(es) del proyecto en el que se solicita la modificación: Nº 062-2019 /CEI-PUCP

V. Motivo(s) que origina(n) la solicitud de enmienda:

- Modificación de la muestra.
- Incremento del número de participantes.
- Modificación de los criterios de exclusión que generan mayor riesgo.
- Modificación de los criterios de exclusión que no generan mayor riesgo.
- Ajustes al (a los) protocolo(s) de consentimiento informado.

(X) Otros:

Modificación del título y objetivo de la investigación.

VI. Descripción de la enmienda:

Se está modificando el título y objetivo de la investigación debido a los datos obtenidos a partir de las entrevistas con los docentes.

¹ Este formulario deberá ser utilizado por los investigadores e investigadoras que necesiten hacer modificaciones a un proyecto de investigación que ha sido revisado previamente por el Comité de Ética de la Investigación (CEI) y que se encuentren vinculadas de manera directa a la implementación de los principios ético de la investigación.

- Anterior título: *Creencias docentes sobre el género de sus estudiantes en el ámbito universitario*
- Título actual: *Estereotipos docentes sobre el género de sus estudiantes en el ámbito universitario*
- Anterior objetivo: *Conocer las creencias docentes sobre el género de sus estudiantes en el ámbito universitario.*
- Objetivo actual: *Conocer los estereotipos docentes sobre el género de sus estudiantes en el ámbito universitario.*

VII. Justificación de la validez del cambio realizado:

Durante la fase de análisis de datos de la investigación, emergieron principalmente estereotipos como constructo principal, al ser estos un tipo de creencia, la modificación del título y objetivo no cambia el sentido de la investigación.

VIII. Inicios de actividades que incluyan el nuevo protocolo experimental:

09 de noviembre 2020

IX. Detalles que desee añadir sobre los cambios que generará la enmienda solicitada:

San Miguel, 09 de noviembre de 2020

(A ser llenado por la OETIIC)

La Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica (OETIIC) da conformidad del registro de la presente enmienda. La validez de este registro aplica solo a la enmienda aquí descrita.

El investigador puede proceder con la implementación de la modificación.

Richard Donal Muñante Gutierrez
Secretaria Técnica del CEI-CCSS, HHyAA/ OETIIC-VRI
San Miguel, 17 de noviembre del 2020.

Apéndice E: Libro de códigos

1. Estereotipos sobre la influencia de las características propias de cada género.

a. Estereotipos sobre la influencia de las características propias según el género en el aprendizaje.

i. Las mujeres son más constantes que los hombres.

ii. Las mujeres son más responsables que los hombres.

iii. Los hombres son relajados.

iv. Las mujeres son detallistas.

v. Los hombres son más arriesgados, más prácticos.

b. Estereotipos sobre la influencia de las destrezas cognitivas propias según el género en el aprendizaje.

i. Las mujeres demoran en comprender temas aplicativos.

ii. Los hombres son mejores en matemática/cálculo que las mujeres.

c. Estereotipos sobre la elección profesional y su relación con los determinantes biológicos del género.

i. La gestión es el punto fuerte de las mujeres.

ii. Las mujeres escogen carreras del ámbito social por su preferencia hacia el vínculo.

iii. Los hombres se orientan a áreas de cálculo/programación.

2. Estereotipos sobre los determinantes ambientales y su influencia en el desarrollo profesional de la mujer.

a. Los roles de hombres y mujeres vienen de casa.

b. La mujer debe experimentar la maternidad.

c. Las mujeres están limitadas en algunas áreas laborales.