

# Influencia del género en la perspectiva del profesorado universitario hacia su función como docente

UTE. Revista de Ciències de l'Educació

2017 núm. 1. Pag. 35-49

ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731

<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <http://dx.doi.org/10.17345/ute.2017.1.1751>

Juan Pablo Hernández Ramos<sup>a</sup>, Esperanza Herrera García<sup>b</sup> y María José Rodríguez Conde<sup>c</sup>

Rebut: 27/04/2017 Acceptat: 19/06/2017

## Resumen

La presente investigación recoge un estudio centrado en valorar la actitud del profesorado universitario hacia su función como docente, tanto de forma global como en las dimensiones personal, docente y profesional; para posteriormente analizar la posible incidencia del género en las opiniones manifestadas. Se aplica la Escala de actitud hacia la docencia universitaria a una muestra de 161 profesores (87 hombres y 74 mujeres) de la Universidad de Salamanca, descubriendo unas actitudes favorables en la mayoría de los factores de estudio; y considerablemente altas en lo referente al factor personal. Así mismo, a pesar de la existencia de infinidad de estudios que manifiestan diferencias comportamentales entre hombres y mujeres, tras un estudio de normalidad y decidir el empleo de técnicas de contraste no paramétrico, la prueba U de Mann-Whitney no muestra diferencias significativas en ninguna de las dimensiones de la escala. Los resultados revelan la igualdad de consideración entre profesores y profesoras, así como la necesidad de suprimir cualquier tipo de barrera de género en la Enseñanza universitaria.

**Palabras clave:** Enseñanza universitaria, Actitudes del profesorado, género.

## Influence of the gender in the perspective of the university teacher towards his role as a teacher

### Abstract

The present research includes a study focused on assessing the attitude of university teacher towards their role as a teacher, both globally and in the personal, educational and professional dimensions; later to analyze the possible impact of gender on the opinions expressed. The Attitude Scale for university teaching is applied to a sample of 161 professors (87 men and 74 women) of the University of Salamanca, discovering favorable attitudes in most of the factors of study; and considerably higher in relation to the personal factor. Likewise, in spite of the existence of infinity of studies that show behavioral differences between men and women, after a study of normality and decide the use of non-parametric contrast techniques, The Mann-Whitney U does not show significant differences in any of the scale dimensions. Los resultados revelan la igualdad de consideración entre profesores y profesoras, así como la necesidad de suprimir cualquier tipo de barrera de género en la Enseñanza universitaria.

**Keywords:** Higher education, teacher attitude, gender

---

<sup>a</sup> Universidad de Salamanca

<sup>b</sup> Universidad de Salamanca

<sup>c</sup> Universidad de Salamanca

## 1. Introducción

La llegada del Espacio Educativo de Educación Superior (EEES) a las universidades españolas, iniciado en 1999 e implantado en 2010, no sólo ha significado una reestructuración organizativa, sino que también ha conllevado una renovación metodológica en pos de atender las necesidades formativas de la sociedad. El nuevo modelo pedagógico propuesto, centrado en una formación holística basada en la adquisición de competencias (De Miguel, 2006; Villa & Poblete, 2007) y en el principio de enseñar a aprender a aprender, conlleva grandes cambios, tanto en la función del docente, como en la concepción global de la enseñanza (Pérez Muñoz & Castaño Calle, 2016). El establecimiento del proceso de convergencia europea ha abierto un nuevo campo de investigación dentro de la Educación Superior, surgiendo la preocupación y el interés por analizar los diferentes aspectos vinculados a tan considerable cambio. Aparecen ininidad de estudios que analizan las consecuencias del aprendizaje por competencias (Cáceres & Salas, 2012; Gairín, 2011; Mateo Andrés & Vlachopoulos, 2013), la planificación de la enseñanza en el EEES (Yániz Álvarez & Villardón, 2006), la metodología docentes (Inda Caro, Álvarez González, & Álvarez Rubio, 2008), las mejoras formativas (Villa, Arranz, Campo, & Villa Leicea, 2015), la evaluación basada en competencias (Cano, 2008; García-Berro, Dapia, Amblàs, Bugeda, & Roca, 2009; Villardón, 2006) e incluso la evaluación de la propia docencia (Mayorga, Gallardo, & Madrid, 2016).

De manera complementaria, fundamentadas en que la mayoría de los cambios acontecidos, por no decir todos, el docente los ha recibido de forma vertical mediante modificaciones impuestas desde las administraciones sin considerar ni las aptitudes ni las actitudes de los docentes, surgen nuevas investigaciones con matices más sociales y personales. Considerando la actitud como la predisposición a actuar de una manera determinada en base a la incidencia de los componentes cognitivos, afectivos y conductuales, en donde que cada elemento está interrelacionado (Albarracín, Johnson, & Zanna, 2005), debido a que se desconoce cuál es la actitud del profesorado universitario hacia todos los cambios acontecidos y cómo han afectado a sus funciones docentes e investigadoras, afloran estudios centrados en conocer la actitud del profesorado hacia cuestiones relacionadas con la enseñanza universitaria (Álvarez et al., 2011; Chen, 2006; Fernández-Batanero & González, 2015; García Terán, Cabanillas, Morán, & Olaz, 2014; Quevedo-Blasco, Ariza, & Buela-Casal, 2015; Rebollo-Catalán, García, Piedra, & Vega, 2011; Vicente Álvarez & Rodríguez Rodríguez, 2014).

Por otra parte, la consolidación de una enseñanza universitaria común no sólo genera preocupaciones en los docentes universitarios en lo referente a aspectos docentes, ya que como reflejan Quevedo-Blasco y colaboradores (2015), la necesidad de aumentar la calidad de la investigación a través de la cooperación transnacional y lograr sistemas de investigación eficaces significativos tanto en ámbitos nacionales como internacionales, generan incertidumbre en la labor investigadora del docente universitario.

En base a la situación mostrada, se enciende la necesidad de valorar la actitud del profesorado universitario hacia todo lo acontecido durante los últimos años en la Educación Superior y conocer cómo han afectado estos cambios a su desarrollo personal y profesional, como docente y como investigador. El bienestar en el trabajo es un tema muy estudiado en otros ámbitos por lo que es trascendental analizar la práctica real e ir más allá de la teoría en el ámbito educativo, para conocer el grado de avance, así como la satisfacción que existe en el profesorado de las universidades españolas con todos los cambios llevados a cabo los últimos años (Quevedo-Blasco et al., 2015). Así mismo, en la investigación que se procede a exponer, además de centrarnos en las actitudes manifestadas por el propio docente se tiene en consideración como posible factor diferenciador el género del sujeto.

Tradicionalmente en la literatura científica del ámbito de la investigación educativa, a la hora de realizar algún tipo de estudio comparativo, la primera variable que se suele emplear como predictora es el sexo, predisposición que en la actualidad sigue siendo el eje principal de ininidad de investigaciones tanto a nivel nacional como internacional (Blättel-Mink, 2002; Erwin & Maurutto, 1998; García Terán et al., 2014; Iglesias, Llorente Heras, & Dueñas, 2010; Jackson, 2000; López Aguado, 2011; Mullola et al., 2011; Ohland et al., 2011; Rodrigues, 2009; Ruiz Palomero & Sánchez Rodríguez, 2010; Sáenz-López, Sicilia, &

Manzano, 2010; Yukselturk & Bulut, 2009); y es que los estereotipos sociales de género influyen directamente en las conductas desempeñadas por las personas ya que a partir del cumplimiento de estos se refuerzan ciertas conductas sociales y se castigan otras (Del Prette & Del Prette, 2002; García Terán et al., 2014; Pajares, Miller, & Johnson, 1999; Ruiz-Pinto, García Pérez, & Rebollo-Catalán, 2013). Las expectativas, las actitudes y la formación del profesorado en función del género es una de las líneas de investigación más prolíficas de la actualidad (Rebollo-Catalán et al., 2011).

## **2. Género, sociedad y enseñanza superior**

A raíz de los cambios acontecidos en las universidades, la consideración de enseñanza superior como un bien público y social se encuentra cuestionada. La finalidad de fomentar y desarrollar valores y actitudes sociales parece dejar paso a la demanda de formar a los estudiantes para una sociedad competitiva capaz de llegar a encuadrar a las personas en función de su género (Donoso-Vázquez, Montané, & Pessoa de Carvalho, 2014). La formación universitaria debe contribuir en todo momento a desarrollar una sociedad más justa (De Ketele, 2008), incluyendo parámetros para definir su relevancia, pertinencia y compromiso social con las desigualdades (Donoso-Vázquez et al., 2014), en este caso de género.

Entendiendo el género como "el conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de la diferencia anatómica de hombres y mujeres" (Lamas, 2002, p. 134), en el campo de las Ciencias Sociales han surgido infinidad de investigaciones.

Estudios como los de García Terán y colaboradores (2014) consideran que el motivo de la existencia de diferencias comportamentales en función del género, reside en los estereotipos de género que transmiten mensajes sobre los roles de género apropiados. Según dichos autores, dichos estereotipos son transferidos por diferentes modelos sociales tales como los padres, compañeros, educadores y los medios de comunicación. Durante la adolescencia, los estereotipos de género son determinantes socioculturales que contribuyen a la construcción de identidades sociales de género diferenciadas, cuya asimilación desembocará en la aceptación de los roles adultos como hombres o mujeres (Ruiz-Pinto et al., 2013). Los estereotipos constituyen esquemas de conocimiento que señalan los atributos básicos asociados al comportamiento de cada género particular, se encuentran culturalmente determinados e influyen en la adopción de comportamientos (Del Prette & Del Prette, 2002; García Terán et al., 2014; Pajares et al., 1999).

Estudios como el de García Terán et al. (2014) muestran que bebés de tan sólo 10 meses ya pueden formar categorías relacionadas con el género y manifiestan que a los dos años, 3 de cada 4 niños son capaces de diferenciar hombres de mujeres en fotografías; manifestando como a tan temprana edad las actividades estereotipadas para cada uno ya son reconocidas y la mayoría de los niños tienen una identidad de género establecida. La gran mayoría de las investigaciones realizadas coinciden en destacar que las mujeres adultas parecen comportarse de forma más habilidosa en la expresión de sentimientos positivos, mientras que los hombres experimentan menor dificultad para expresar sentimientos negativos, hacer peticiones y ser más asertivos en situaciones laborales (Blättel-Mink, 2002; Jackson, 2000). Así mismo, también se han encontrado estudios que coinciden en que los hombres se comportan de forma más activa en el ámbito social, a diferencia de las mujeres que se muestran más dependientes y conformistas (García Terán et al., 2014; Hermann & Betz, 2004; Ohland et al., 2011; Toussaint & Webb, 2005). En este sentido, también existen estudios que muestran como las mujeres son más asertivas y con una mayor autoeficacia para la toma de decisiones (Donoso-Vázquez et al., 2014; García Terán et al., 2014).

Sin embargo, también nos encontramos con estudios que nos muestran una realidad más preocupante; destacando la percepción ocasional, o no tanto, de las mujeres como elementos extraños en una cultura académica dominada por lo masculino y en la que tienen una menor posibilidad de impacto y cambio,

llegando incluso a no ser consideradas por algunos de los profesores de género masculino como un igual capacitado para tratar cuestiones profesionales o de investigación (Blättel-Mink, 2002; Donoso-Vázquez, Figuera, & Rodríguez, 2011; Jackson, 2000; Marbà-Tallada & Solsona-Pairó, 2012; Mischau, 2001). Destacando incluso como los estudiantes varones tratan de manera diferente a sus profesoras que a sus profesores (Erwin & Stewart, 1997); o como las estudiantes llegan a considerar que su trabajo es valorado diferente al de sus compañeros (Fernández García, Hernández García, & Rodríguez Pérez, 2014; Rodd & Bartholomew, 2006).

En la sociedad actual, desde la incorporación de la mujer al mundo laboral, se pueden observar cambios en los roles que tradicionales han etiquetado tanto a hombres como a mujeres (Amaris, Camacho & Fernández, 2000). Tradicionalmente, los padres se encontraban comprometidos con la sociedad en fomentar en sus hijos unos patrones de género tradicionalistas. En la actualidad esa transmisión cerrada debe dejar paso a una visión más flexible centrada en la capacidad de superación de cualquier barrera tradicionalista.

### **3. Metodología**

#### **3.1. Objetivos**

La presente investigación se propone identificar las actitudes del profesorado universitario hacia su función como docente de manera general y en cada una de las diferentes dimensiones: actitud hacia la docencia en base al desarrollo personal, actitud hacia la docencia en base al desarrollo como docente y actitud hacia la docencia en base al desarrollo como profesional. Así mismo, una vez analizada dicha variable actitudinal, se pretende evaluar la incidencia de la variable sexo del docente (hombre o mujer) en las percepciones manifestadas en la escala en general y en cada una de las tres dimensiones.

Para la consecución de dichos objetivos se plantea la proposición de que el profesorado universitario manifiesta una actitud favorable hacia su función como docente universitario; y la hipótesis de que la actitud del profesorado universitario hacia la docencia universitaria depende del género del docente.

#### **3.2. Diseño**

El estudio se diseña en base a una metodología no experimental, encuadrado en un método descriptivo-correlacional a través de estudios de encuesta (Arnal, Del Rincón, & Latorre, 1992), donde en ningún momento se tiene control directo sobre las variables, debido a que ya han ocurrido o no son manipulables (Kerlinger & Lee, 2002). La investigación se sitúa dentro de las metodologías ex-post-facto ya que no se modifica el objeto de estudio, sino que simplemente se trata de estudiar y explorar las variables, buscando si existiera, relaciones entre las mismas.

#### **3.3. Población y muestra**

La población del estudio está establecida por los 2483 que tenían asignado departamento y categoría profesional en la Universidad de Salamanca. Tras la aplicación de la escala de forma electrónica, se obtiene una muestra de 161 docentes que responden libremente, de manera anónima y sin ningún tipo de restricción a los diferentes ítems de la *Escala de Actitud hacia la docencia Universitaria* (EADU). En base a que el cuestionario electrónico es una técnica de exploración indirecta e impersonal en la que se corre el peligro de que los sujetos que participen en la investigación tengan características comunes que puedan dañar la representatividad de la muestra (Muñoz & González-Sanmamed, 2010), se considera necesario garantizar la representatividad proporcional de la muestra al menos en lo referente a nuestra variable de estudio: género del docente.

Sexo	Población		Muestra	
	Hombre	1469	59.16%	87
Mujer	1014	40.84%	74	45.96%
<b>Total</b>	<b>2483</b>	<b>100%</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>
$\chi^2 = 1.0849 < 3.84$ ( g.l.=1; $\alpha=.05$ )				

Tabla 1: Población y muestra. Estudio de representatividad

Como se muestra en la tabla 1, tras la realización de la prueba de Chi Cuadrado de Pearson para constatar que las diferencias proporcionales existentes entre la población y la muestra en función del sexo, no son significativas. Se plantea la hipótesis de que la muestra es representativa, y al comparar el valor obtenido de  $\chi^2=1.0849$ , con el valor de la Tabla de Chi cuadrado, con 1 grados de libertad (k-1) y un nivel de significación del .05, no se rechaza la hipótesis de trabajo y las diferencias proporcionales no se consideran significativas. En base al resultado obtenido se entiende que la muestra obtenida para el estudio, en función del género, es proporcionalmente representativa a la población.

### 3.4. Instrumento

Para valorar la percepción del profesorado hacia su rol en la enseñanza universitaria, es ineludible el empleo de una escala que considere tanto la función investigadora como docente del profesor. Por ello, se establece la necesidad de que el instrumento seleccionado para nuestra investigación tenga en consideración la función como docente, la labor como profesional e investigador y los factores personales e intrínsecos del propio docente. Ante la existencia de instrumentos creados en investigaciones previas, se selecciona la Escala EADU, diseñada y validada por el Grupo Helmántica (1999) y recientemente revalidada en investigaciones previas (Hernández Ramos, 2014).

Escala de Actitud hacia la Docencia Universitaria					
1.	Me gusta enseñar en la Universidad.	1	2	3	4 5
2.	Ser profesor universitario te permite realizar un trabajo creativo.	1	2	3	4 5
3.	Un aspecto positivo de la Docencia Universitaria es la gran independencia que se posee.	1	2	3	4 5
4.	El contacto con los estudiantes es un hecho enriquecedor para el profesor universitario.	1	2	3	4 5
5.	Los profesores universitarios deben tener una buena formación pedagógica.	1	2	3	4 5
6.	El profesor debe ser algo más que un puro transmisor de información.	1	2	3	4 5
7.	La preparación de las clases es un trabajo muy importante para el buen desarrollo de las mismas.	1	2	3	4 5
8.	El sistema mediante el cual se evalúa a los estudiantes es uno de los temas que merece mayor atención por parte del profesor.	1	2	3	4 5
9.	El buen profesor universitario se preocupa por ofrecer a sus estudiantes explicaciones claras que puedan comprender.	1	2	3	4 5
10.	El profesor universitario debería preocuparse más de lo que se preocupa actualmente por la docencia.	1	2	3	4 5
12.	La enseñanza es la función clave del profesor universitario.	1	2	3	4 5
13.	La labor desarrollada con mis estudiantes da sentido a mi trabajo profesional.	1	2	3	4 5

Tabla 2: Escala de Actitud hacia la Docencia Universitaria (EADU) (Grupo Helmántica, 1999).

Como se puede observar en la tabla 2, la escala EADU está conformada por 13 cuestiones, formuladas a partir de ítems de respuesta tipo Likert (Morales Vallejo, 2000) con cinco opciones de respuesta: Totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), Ni acuerdo ni desacuerdo (3), de acuerdo (4) y Totalmente de acuerdo (5).

Así mismo, como queda reflejado en la figura 1 se aborda la percepción del profesorado en base a 3 dimensiones teóricas: actitud hacia la docencia en base al desarrollo personal (ítems 1, 2, 3 y 4), actitud hacia la docencia en base al desarrollo como docente (ítems 5, 6, 7, 8 y 9) y actitud hacia la docencia en base al desarrollo como profesional e investigador (ítems 10, 11, 12 y 13). En la figura 1 se puede comprobar como las dimensiones desarrollo docente y desarrollo profesional tiene un mayor peso factorial en la dimensión global, que la dimensión centrada en el desarrollo personal.

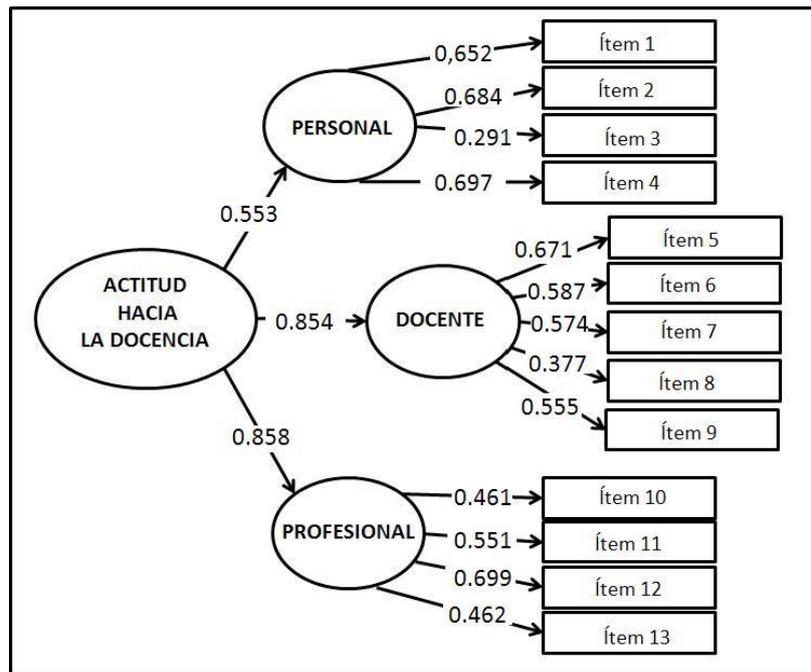


Figura 1: Estructura factorial de la Escala EADU (Hernández Ramos, 2014)

### 3.5. Procedimiento y análisis de datos

Una vez seleccionada la escala y establecida la muestra, tras la recogida de los resultados se procede a realizar en primer lugar un estudio descriptivo de los resultados obtenidos en cada uno de los 13 ítems que conforman la escala EADU.

Posteriormente, ante la necesidad de explorar los resultados manifestados por los docentes en cada una de las diferentes dimensiones y en la escala de manera general, se procede al cálculo de las puntuaciones para cada dimensión en función de los pesos factoriales del modelo expuesto en la figura 1. Una vez obtenidas estas nuevas variables, se realiza un estudio de normalidad en función del factor global y las tres subdimensiones. Tras observar el diagrama de cajas y valorar la asimetría y la curtosis, se calculará la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov con la intención de precisar el grado en que las variables se ajustan a la distribución normal y en función de dicho ajuste decidir la pertinencia del empleo de técnicas paramétricas o no paramétricas en el contraste posterior.

## 4. Resultados

### 4.1. Actitudes del profesorado.

La tabla 3 muestra la opinión manifestada por el profesorado de la USAL tras la aplicación de la escala EADU. Realizando una primera valoración global, se observa el predominio de puntuaciones altas, sobre todo en las dos primeras dimensiones, donde además de presentarse valores muy cercanos a la puntuación máxima (5), el valor de la media en ningún momento es inferior a 4. Así mismo, en la tercera dimensión, la relacionada con el desarrollo del docente como profesional, aparecen también valores altos, cercanos al cuatro, pero no tan extremos como en las dimensiones anteriores.

		Media	Desv. Tip.	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
Desarrollo Personal	01. Me gusta enseñar en la Universidad.	4.78	0.524	0.6	0	1.2	17.4	80.7	161
	02. Ser profesor universitario te permite realizar un trabajo creativo.	4.45	0.724	0.6	0.6	8.1	34.2	56.5	161
	03. Un aspecto positivo de la docencia universitaria es la gran independencia que se posee.	4.12	0.862	0.6	2.5	20.5	37.3	39.1	161
	04. El contacto con los estudiantes es un hecho enriquecedor para el profesor universitario.	4.48	0.767	1.2	0.6	7.5	30.4	60.2	161
Desarrollo como docente	05. Los profesores universitarios deben tener una buena formación pedagógica.	4.39	0.852	0.6	2.5	1.3	25.5	58.4	161
	06. El profesor debe ser algo más que un puro transmisor de información.	4.67	0.610	0	0.6	5.6	19.9	73.9	161
	07. La preparación de las clases es un trabajo muy importante para el buen desarrollo de las mismas.	4.84	0.402	0	0	1.2	13.7	85.1	161
	08. El sistema mediante el cual se evalúa a los estudiantes es uno de los temas que merece mayor atención por parte del profesor.	4.22	0.780	0.6	1.2	14.3	43.5	40.4	161
	09. El buen profesor universitario se preocupa por ofrecer a sus estudiantes explicaciones claras que puedan comprender.	4.77	0.573	0	0	1.2	17.5	81.3	160
Desarrollo	10. El profesor universitario debería preocuparse más de lo que se preocupa actualmente por la docencia.	3.76	1.075	3.1	10.6	21.7	36.0	28.6	161
	11. La enseñanza es la función clave del profesor universitario.	3.64	1.058	2.5	15.5	18.6	42.2	21.1	161
	12. La labor desarrollada con mis estudiantes da sentido a mi trabajo profesional.	3.94	0.857	1.3	3.2	22.8	46.2	26.6	158
	13. Me preocupo por que los estudiantes obtengan buenos resultados académicos.	4.37	0.704	0.6	0.6	7.5	44.1	47.2	161

Tabla 3: Actitud profesorado hacia la docencia

En concordancia con lo expuesto hasta el momento, se observa como en la totalidad de los ítems de la primera dimensión, la centrada en el desarrollo personal, el valor que recibe la mayor proporción de los sujetos es la puntuación máxima. Esta circunstancia se repite en casi todos los ítems de la dimensión centrada en el desarrollo docente, concretamente en todos menos en el ítem 8. Por el contrario, en la tercera dimensión, la vinculada al desarrollo como profesional, al comprobar que la media de los

diferentes ítems se distribuye en torno a 4 y las desviaciones típicas no son extremadamente altas, es importante remarcar el hecho de que la moda se encuentre en 4.

Realizando una observación más concreta de los resultados, se debe destacar el hecho de que el 98.1% de los profesores manifiestan que les gusta enseñar en la universidad, estando además el 80.7% de los docentes totalmente de acuerdo con dicha afirmación. Curiosamente, en los tres ítems restantes de la dimensión personal aparece también como un alto grado de profesores manifiestan que ser docente universitario permite realizar un trabajo creativo (90.7%), que es una labor que permite gran independencia (76.4%) y que el contacto con los estudiantes es enriquecedor para ellos (90.6%). Pero en estas situaciones, aunque las puntuaciones máximas siguen siendo mayoritarias (56.5%; 39.1% y 60.2% respectivamente), no se encuentran proporciones tan extremas como en el primer ítem.

En lo que respecta a los ítems de la segunda dimensión, la que se basa en la actitud hacia la docencia en lo referente al desarrollo como docente, surgen resultados muy similares a los de los de la dimensión anterior; remarcando en esta ocasión el ítem 09: El buen profesor universitario se preocupa por ofrecer a sus estudiantes explicaciones claras que puedan comprender, que han aceptado el 98.8% de los docentes y el 81.3% estando totalmente de acuerdo. Así mismo, lo más reseñable de la tercera dimensión, la centrada en el desarrollo profesional, como acabamos de comentar, se obtienen valores más bajos y la moda se sitúa por primera vez en el valor 4.

#### 4.2. Estudio de normalidad.

Ante la necesidad de explorar los resultados manifestados por los docentes en cada una de las diferentes dimensiones y en la escala de manera general, una vez calculada la puntuación de cada docente en las diferentes dimensiones y en la escala, como primer paso del estudio de normalidad, se observa el diagrama de cada que recoge la figura 2. Estos gráficos nos muestran de manera visual el predominio de los valores altos con una amplitud intercuartílica muy baja, que aumenta levemente en la variable desarrollo profesional, donde la mediana se establece en 4.

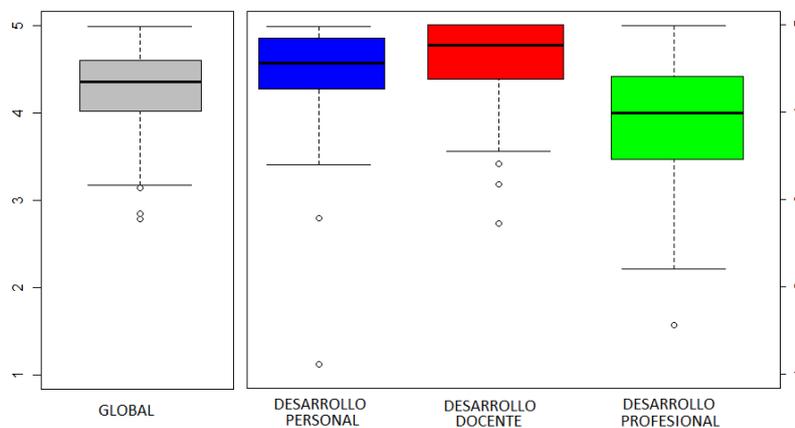


Figura 2: Diagrama de cajas

Considerando los valores de asimetría y curtosis reflejados en la tabla 4, se confirman las observaciones realizadas al obtener unos valores que indican asimetría negativas, con un índices de curtosis que muestra distribuciones conformes a una curtosis leptocúrtica, salvo en la variable desarrollo profesional, donde al analizar dicho valor conjuntamente con el error típico obtenido, se puede concluir a nivel poblacional, a un nivel de significación  $\alpha = .05$  ( $z=1.64$ ), que existe una curtosis mesocúrtica.

Así mismo, teniendo en cuenta la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, también reflejada en la tabla 4, con un nivel de significación de  $\alpha = .05$ , se rechaza la hipótesis nula de que las variables

desarrollo personal y desarrollo docente se ajustan a una distribución normal. De la misma manera, para la variable global del bloque y para el desarrollo profesional se acepta dicha hipótesis, considerando por tanto que estas variables se ajustan a la distribución normal.

	CV	Asimetría	Curtosis	D	Z (K-S)	.p
ACTITUD HACIA LA DOCENCIA	9.70%	-0.845	1.123	.077	.974	.299
Desarrollo personal	11.35%	-2.454	11.767	.169	2.145	<.001
Desarrollo docente	9.30%	-1.387	2.26	.171	2.171	<.001
Desarrollo profesional	17.38%	-0.565	0.281	.073	.931	.352

\* Diferencia absoluta más alta entre la frecuencia acumulada teórica y observada  
 Error típ. de la Asimetría de 0.191. Error típ. de la Curtosis de 0.38.

Tabla 4: Estudio de normalidad y prueba K-S.

Teniendo en cuenta el estudio de normalidad realizado, a pesar de que la prueba de Kolmogorov-Smirnov permite aceptar que dos de las subdimensiones se distribuyen normalmente, realizando valoración global de los resultados obtenidos de asimetría y de curtosis se considera que no proceden de una distribución normal. Por tanto, de cara al contraste de hipótesis posterior se considera adecuado analizarán todas las variables del bloque bajo la misma prueba, empleando técnicas no paramétricas, consideradas más robustas que las paramétricas (Rubio Hurtado & Berlanga, 2012).

#### 4.3. Actitudes del profesorado en función del género.

Para valorar las posibles diferencias en función del género en la opinión de los profesores universitarios se establece como variable predictora el sexo del docente y como variables criterio la puntuación del factor global de la escala EADU y la de las tres subdimensiones.

Actitud hacia la docencia	Hombres			Mujeres			U	z	p.
	Media	Desv. Tip.	n	Media	Desv. Tip.	n			
GLOBAL	4.31	0.41	87	4.31	0.43	74	3163.0	-.190	.849
- Desarrollo personal	4.49	0.60	87	4.53	0.39	74	3153.5	-.224	.823
- Desarrollo docente	4.58	0.43	87	4.61	0.43	74	3136.5	-.283	.777
- Desarrollo profesional	3.92	0.60	87	3.86	0.76	74	3189.0	-.102	.919

Tabla 5: Prueba U de Mann-Whitney

Tras la realización de la pertinente prueba de contraste no paramétrica, la U de Mann-Whitney, los datos reflejados en la tabla 5 muestran como las puntuaciones medias de hombres y mujeres no son realmente muy diferentes, llegando incluso a coincidir en la variable general. Por ello, tras realizar la prueba U de Mann-Whitney para cada una de las variables, con un nivel de significación  $\alpha = .05$ , no se rechaza la hipótesis nula y se puede afirmar que no existen diferencias significativas en función del sexo en la actitud del profesorado hacia la docencia, ni de forma global, ni en las subdimensiones desarrollo personal, desarrollo como docente y desarrollo como profesional.

## 5. Discusión y conclusiones

De manera general, como se ha preluado gracias a los datos obtenidos a lo largo de este estudio, la primera conclusión que se debe obtener, es considerar como cierta la proposición de estudio establecida: el profesorado universitario manifiesta una actitud favorable hacia su función como docente universitario. A pesar de encontrarse en un nuevo contexto formativo originado por el proceso de modernización de las enseñanzas superiores europeas, el profesorado universitario muestra una actitud favorable hacia su rol como docente. Desde una concepción del profesor como profesional que comprende, investiga y toma decisiones sobre su actividad, coincidiendo con Tejedor (2003) y Sancho (2006) se destaca que los resultados tanto de su actividad docente, como de sus procesos de innovación educativa, serán mejores si se realizan desde una perspectiva adecuada y con una actitud positiva para ello.

Así mismo, considerando las tres subdimensiones existentes en la escala, se muestra que, aunque son valoraciones positivas, las puntuaciones más bajas se encuentran a la hora de hablar del desarrollo del docente como profesional; y es que como refleja Area (2012) las características del contexto actual exigen para cualquier profesional replantear no solo las actividades que desarrolla en su puesto de trabajo, sino revisar su perfil y concepción de la práctica de la profesión. Asumiendo que el desarrollo profesional es un proceso complejo que debe entenderse en base a la investigación y a la práctica docente (Tejedor, 2003), se entiende que el profesor universitario debe fomentar su desarrollo como profesional compatibilizando su actividad docente con una actividad investigadora, sin descuidar ninguno de los aspectos; ya que "no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza" (Freire, 1989, p. 30).

Abarcando la hipótesis planteada: la actitud del profesorado universitario hacia la docencia universitaria depende del género del docente, en las dos últimas décadas, como se ha podido comprobar, se han elevado el interés por las diferencias educativas entre hombres y mujeres, su éxito escolar y por la continuidad de estudios preferenciales (Marbà-Tallada & Solsona-Pairó, 2012). El interés y el seguimiento de estos temas se ve motivado en parte por la falta de interés y de éxito de mujeres en diferentes temas; así como la aparición de investigaciones que corroboran la existencia de cierta barrera de género (Donoso-Vázquez et al., 2011; Erwin & Maurutto, 1998; Fernández García et al., 2014; Inda, Rodríguez, & Peña, 2010; Jackson, 2000). El ámbito de la Educación Superior no escapa a la influencia de los estereotipos de género, adoptando en algunas ocasiones posturas secretas y ocultas, difíciles de afrontar e identificar, que, a pesar de haber constatado la cadencia de diferencias actitudinales entre hombres y mujeres en lo referente a la docencia universitaria, suelen influir de manera decisiva en las expectativas y trayectorias del estudiantado (Fernández García et al., 2014). Estos impedimentos son originados por fenómenos discriminatorios comunes y tradicionalmente admitidos, sin que hombres y mujeres sean necesariamente conscientes de ellos (Donoso-Vázquez et al., 2011; MULLOLA et al., 2011); y que, como acabamos de reflejar, en ocasiones quedan patentes en aquellos momentos clave del proceso de desarrollo de la carrera profesional de los profesores universitarios.

La falta de diferencias encontradas en nuestro estudio nos ha llevado a rechazar dicha hipótesis al no observar diferencias significativas en las actitudes de los docentes atendiendo al género, realidad que da pie a cualquier tipo de acción futura que rompa con los estereotipos sociales existentes en la Educación Superior. Estos resultados se ven enfrentados con otras investigaciones que muestran diferencias comportamentales en el tipo de estrategias empleadas por los docentes función del género. López Aguado (2011) en su estudio destaca que las mujeres usan más frecuentemente estrategias afectivas, colaborativas y de autorregulación, obteniendo mejores resultados en actividades de tipo organizativo; frente a los hombres que emplean estrategias más competitivas, colaborativas y pensamiento crítico.

Hermann y Betz (2004) subrayan una mayor vinculación de los hombres con la instrumentalidad, fomentando comportamientos y actitudes como la independencia, la autoridad, la autosuficiencia y las habilidades sociales vinculadas a la expresión de sentimientos negativos. García Terán y colaboradores

(2014) destacan que las mujeres estarían agnadas con características como la sensibilidad y la apertura emocional, una mayor fortaleza emocional, y habilidades sociales vinculadas a la expresión de sentimientos positivos, empatía y aceptación. Aspectos todos ellos que influyen en la función propia del profesorado como docentes universitarios.

De manera general, como se ha preludiado gracias a los datos obtenidos a lo largo de este estudio, la primera conclusión que se debe obtener es que, a pesar de encontrarse en un nuevo contexto formativo originado por el proceso de modernización de las enseñanzas superiores europeas y de las investigaciones previas que constatan las posibles diferencias en función del género, el profesorado universitario muestra una actitud favorable hacia su rol como docente, sin manifestar ningún tipo de distinción entre hombres y mujeres. Desde una concepción del profesor como profesional que comprende, investiga y toma decisiones sobre su actividad, coincidiendo con Tejedor (2003) y Sancho (2006) se destaca que los resultados tanto de su actividad docente, como de sus procesos de innovación educativa, serán mejores si se realizan desde una perspectiva adecuada y con una actitud positiva para ello.

Así mismo, considerando las tres subdimensiones existentes en la escala, se muestra que, aunque son valoraciones positivas, las puntuaciones más bajas se encuentran a la hora de hablar del desarrollo del docente como profesional; y es que como refleja Area (2012) las características del contexto actual exigen para cualquier profesional replantear no solo las actividades que desarrolla en su puesto de trabajo, sino revisar su perfil y concepción de la práctica de la profesión. Asumiendo que el desarrollo profesional es un proceso complejo que debe entenderse en base a la investigación y a la práctica docente (Tejedor, 2003), se entiende que el profesor universitario debe fomentar su desarrollo como profesional compatibilizando su actividad docente con una actividad investigadora, sin descuidar ninguno de los aspectos; ya que "no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza" (Freire, 1989, p. 30).

En concordancia con los resultados obtenidos en nuestra investigación, se deben tener en cuenta otros estudios que tampoco han detectado diferencias en función del género o que las encuentran pero no de manera significativa (Hong, Peng, & Rowell, 2009; López Aguado, 2011; Psaltou-Joycey, 2008; Rodrigues, 2009; Trout, 2010; Yukselturk & Bulut, 2009). Por ello, se concluye que la formación universitaria debe contribuir al desarrollo de una ciudadanía comprometida, competente y profesionalmente ética ya que "en pleno siglo XXI, es imprescindible que esta educación se realice con una perspectiva de género, donde la equidad, entendida como una cuestión de dignidad y justicia, sea un pilar clave que aprender y vivir" (López Francés & Vázquez Verdera, 2014, p. 241). Sin embargo, aunque las problemáticas relacionadas con el género sigan presentes en el contexto universitario (Donoso-Vázquez et al., 2014; García Terán et al., 2014), deben surgir iniciativas que promuevan la igualdad de género y rompan cualquier tipo de barrera manifiesta o latente. En base a los resultados obtenidos se puede observar como la ausencia de diferencias significativas en las actitudes docentes en función del sexo del profesor, debe generar y promover en la Educación Superior un modelo hacia una sociedad comprometida e inclusiva que rompa con los estereotipos sociales. Tradicionalmente, se suele pensar que las diferencias de comportamiento y opinión son perpetuadas y vividas por personas con cierta pobreza educativo-académica (López Francés & Vázquez Verdera, 2014), consideración que nos ayuda a explicar la falta de diferencias en los docentes universitarios, profesionales de la enseñanza con formación al menos universitaria.

## 6. Bibliografía

- Albarracin, D., Johnson, B. T., & Zanna, M. P. (Eds.). (2005). *The Handbook of Attitudes*. Psychology Press.
- Álvarez, S., Cuéllar, C., López, B., Adrada, C., Anguiano, R., Bueno, A., ... Gómez, S. (2011). Actitudes de los profesores ante la integración de las tic en la práctica docente: Estudio de un grupo de la Universidad de Valladolid. *EduTec: Revista electrónica de tecnología educativa*, (35), 9-19.

- Area, M. (2012). Enseñar y aprender con TIC: Más allá de las viejas pedagogías. *Aprender para educar con tecnología*, (2), 4-7.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos Y Metodologías* (1a. ed., 1a. reimp). Barcelona: Labor.
- Blättel-Mink, B. (2002). Gender and subject decision at University. Gender specificity in subject perception and decision with main emphasis on science and technology. *Equal Opportunities International*, 21(1), 43-64.
- Cáceres, M. T., & Salas, M. (2012). Valoración del profesorado sobre las competencias genéricas: su efecto en la docencia. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 3(2), 195-210.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 11-27.
- Chen, S. (2006). Development of an instrument to assess views on nature of science and attitudes toward teaching science. *Science Education*, 90(5), 803-819. <https://doi.org/10.1002/sce.20147>
- De Ketele, J. . (2008). Enfoque socio-historico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 1-15.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el Cambio metodológico en el EEES*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2002). *Psicología de las habilidades sociales: terapia y educación*. México, D.F.: El Manual Moderno.
- Donoso-Vázquez, T., Figuera, P., & Rodríguez, M. L. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de educación*, (355), 187-188. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-355-021>
- Donoso-Vázquez, T., Montané, A., & Pessoa de Carvalho, M. E. (2014). Género y calidad en Educación Superior. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(3), 157-171.
- Erwin, L., & Maurutto, P. (1998). Beyond Access: Considering Gender Deficits in Science Education. *Gender and Education*, 10(1), 51-69.
- Erwin, L., & Stewart, P. (1997). Gendered Perspectives: A Focus-Group Study of How Undergraduate Women Negotiate Their Career Aspirations. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(2), 207-220.
- Fernández García, C. M., Hernández García, J., & Rodríguez Pérez, S. (2014). Género y preferencias profesionales en universitarios de estudios Científico- Tecnológicos: Gender and vocational preferences in students of Scientific Technological higher education areas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 78-93.
- Fernández-Batanero, J. M., & González, J. A. T. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. *Revista complutense de educación*, 26(1), 33-49.
- Freire, P. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia Paidós Ibérica.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 93-108.
- García Terán, M., Cabanillas, G. A., Morán, V. E., & Olaz, F. O. (2014). Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina. *Disertaciones: Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*, 7(2), 114-135.

- García-Berro, E., Dapia, F., Amblàs, G., Bugeda, G., & Roca, S. (2009). Estrategias e indicadores para la evaluación de la docencia en el marco del EEES. *Revista de investigación en educación*, (6), 142-152.
- Grupo Helmántica. (1999). *Características profesionales de los docentes universitarios de Castilla y León. Informe de investigación*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Hermann, K. S., & Betz, N. E. (2004). Path Models of the Relationships of Instrumentality and Expressiveness to Social Self-Efficacy, Shyness, and Depressive Symptoms. *Sex Roles*, 51(1-2), 55-66. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000032309.71973.14>
- Hernández Ramos, J. P. (2014). *Actitudes del docente ante la modernización de la Universidad. Un estudio descriptivo correlacional en la Universidad de Salamanca*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado a partir de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/76265>
- Hong, E., Peng, Y., & Rowell, L. L. (2009). Homework Self-Regulation: Grade, Gender, and Achievement-Level Differences. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 269-276. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.11.009>
- Iglesias, C., Llorente Heras, R., & Dueñas, D. (2010). Diferencias de género en el empleo TIC. *Cuadernos de Economía*, 33(92), 105-137.
- Inda Caro, M., Álvarez González, S., & Álvarez Rubio, M. del R. (2008). Métodos de evaluación en la Enseñanza Superior. *Revista de investigación educativa, RIE*, 26(2), 539-552.
- Inda, M., Rodríguez, M. del C., & Peña, J. V. (2010). PISA 2006: la influencia del género en los conocimientos y competencias científicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(2), 1.
- Jackson, S. (2000). Differently Academic? Constructions of «Academic» in Higher Education. *Higher Education Research & Development*, 19(3), 279-96.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento, Métodos de Investigación en Ciencias Sociales* (4. ed.). México: McGraw-Hill.
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. Mexico: Taurus.
- López Aguado, M. (2011). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios: diferencias por género, curso y tipo de titulación. *Education in the knowledge society (EKS)*, 12(2), 203-233.
- López Francés, I., & Vázquez Verdera, V. (2014). La perspectiva de género y el papel de la universidad en el siglo XXI. *Education in the knowledge society (EKS)*, 15(4), 241-261.
- Marbà-Tallada, A., & Solsona-Pairó, N. (2012). Identificación e interpretación de las posibles desigualdades formativas en ciencias de chicos y chicas en la educación obligatoria y el bachillerato. *Cultura Y Educación*, 24(3), 289-303. <https://doi.org/10.1174/113564012802845659>
- Mateo Andrés, J., & Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 16(2), 183-208.
- Mayorga, M. J., Gallardo, M., & Madrid, D. (2016). Cómo construir un cuestionario para evaluar la docencia universitaria. Estudio empírico. *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, (2), 6-22. <https://doi.org/10.17345/ute.2016.2.974>
- Mischau, A. (2001). Women in Higher Education in Europe: a statistical overview. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 21, 20-30.
- Morales Vallejo, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Mullola, S., Jokela, M., Ravaja, N., Lipsanen, J., Hintsanen, M., & Alatupa, S. (2011). Associations of student temperament and educational competence with academic achievement: The role of teacher age and teacher and student gender. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 942-951.

- Muñoz, P., & González-Sanmamed, M. (2010). Aplicación y uso de herramientas teleformativas por parte del profesorado de la Universidad de A Coruña. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, RUSC*, 7(1), 6-.
- Ohland, M., Brawner, C., Layton, R., Long, R., Lord, S., & Wasburn, M. (2011). Race, gender, and measures of success in engineering education. *Journal of engineering education*, 37, 67-76.
- Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 50-61. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.50>
- Pérez Muñoz, S., & Castaño Calle, R. (2016). Funciones de la Universidad en el siglo XXI: humanística, básica e integral. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 191-199.
- Psaltou-Joycey, A. (2008). Cross-Cultural Differences in the Use of Learning Strategies by Students of Greek as a Second Language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(4), 310-324.
- Quevedo-Blasco, R., Ariza, T., & Buela-Casal, G. (2015). Evaluación de la satisfacción del profesorado de ciencias con la adaptación al espacio europeo de educación superior. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 18(1), 45-70.
- Rebollo-Catalán, Á., García, R., Piedra, J., & Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de educación*, (355), 219-220. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-355-035>
- Rodd, M., & Bartholomew, H. (2006). Invisible and Special: Young Women's Experiences as Undergraduate Mathematics Students. *Gender and Education*, 18(1), 35-50.
- Rodrigues, K. J. (2009). Do learning styles, learning strategies, and student's preference for teacher's teaching philosophy predict student preference for online or in-class courses. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 70(6), 19-24.
- Rubio Hurtado, M. ., & Berlanga, V. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 83-100.
- Ruiz Palomero, J., & Sánchez Rodríguez, J. (2010). El género como factor influyente en la estrategia para integrar las TIC en la práctica docente. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 37, 67-76.
- Ruiz-Pinto, E., García Pérez, R., & Rebollo-Catalán, Á. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos: análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 123-140.
- Sáenz-López, P., Sicilia, A., & Manzano, J. I. (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la educación física en función del género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, (37), 10-.
- Sancho, J. (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Akal.
- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa, RIE*, 21(1), 157-182.
- Toussaint, L., & Webb, J. R. (2005). Gender Differences in the Relationship Between Empathy and Forgiveness. *The Journal of Social Psychology*, 145(6), 673-685. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.6.673-686>
- Trout, D. K. (2010). Learning Strategy Preferences, Decision-Making Styles, Ways of Knowing, and Cultural Awareness of Members of the National Academic Advising Association. *Humanities and Social Sciences*, 71(2), 425-437.
- Vicente Alvarez, R. M., & Rodríguez Rodríguez, X. (2014). Opinión y valoración del profesorado sobre los materiales didácticos de música en Educación Infantil. *Bordón. Revista de pedagogía*, 66(3), 149-166.

Villa, A., Arranz, S., Campo, L., & Villa Leicea, O. (2015). Percepción del profesorado y responsables académicos sobre el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en diversas titulaciones de educación. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(2), 245-264.

Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado En Competencias: Una Propuesta Para La Evaluación De Las Competencias Genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educación siglo XXI*, (24), 57-76.

Yániz Álvarez, C., & Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Yukselturk, E., & Bulut, S. (2009). Gender Differences in Self-Regulated Online Learning Environment. *Educational Technology & Society*, 12(3), 12-22.