



Universidad, educación

**afectivo-sexual,
corporal y de género**

Investigación, formación
e innovación

eug



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

eug EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GRANADA

**OS
UGR**



Universidad, educación afectivo-sexual, corporal y de género: investigación, formación e innovación

Francisco Manuel Morales-Rodríguez
(coord.)

**Universidad, educación afectivo-sexual,
corporal y de género: investigación,
formación e innovación**

**Granada
2023**

Ayudas del vicerrectorado de igualdad, inclusión y sostenibilidad
Inv-igu189-2022



© LOS AUTORES

© UNIVERSIDAD DE GRANADA

ISBN(e): 978-84-338-7291-3

Edita: Editorial Universidad de Granada

Campus Universitario de Cartuja

Colegio Máximo, s.n., 18071, Granada

Telf.: 958 24 39 30 - 958 24 62 20

www: editorial.ugr.es

Fotocomposición: TADIGRA, S.L. Granada

Diseño de cubierta: TADIGRA, S.L. Granada

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Índice

| | |
|---|-----|
| Resumen..... | 6 |
| Prólogo..... | 7 |
| 1. Medidas inclusivas desde la orientación académica y profesional | 9 |
| 2. Niveles de resiliencia en función del sexo en la universidad: Implicaciones educativas | 20 |
| 3. ¿Qué recursos existen para una educación afectivo sexual? Revisión sistemática de guías y programas | 29 |
| 4. La formación del profesorado de educación primaria en diversidad familiar: un análisis de contenido. | 37 |
| 5. Evolución de la brecha salarial de género, espacial y sectorial en España..... | 45 |
| 6. Maricón de pueblo: estereotipos homosexuales en el ámbito colectivo rural..... | 58 |
| 7. Creencias sobre uso de condón en hombres gay que viven con VIH | 68 |
| 8. Doble estándar sexual en hombres homosexuales..... | 83 |
| 9. Desarrollo de competencias emprendedoras y para la inclusión en la mujer rural. | 88 |
| 10. Reflexión congreso universidad, educación afectivo sexual, corporal y de género: investigación, formación e innovación. | 94 |
| 11. Importancia de la educación afectivo-sexual en el ámbito universitario: Una aproximación temática de la literatura | 98 |
| 12. “Gender differences in Early Childhood Education” | 107 |
| 13. “Teaching gender differences in Early Childhood Education” (versión reducida del capítulo | 130 |
| 14. Niveles de actividad física y percepción de bienestar en las mujeres estudiantes universitarias en la época post-COVID. | 142 |
| 15. Corporalidades educativas Los cuerpos en la escuela/La escuela de los cuerpos..... | 154 |
| 16. ¿Tienen las mujeres trabajadoras Millenials y de la Generación Z mayor bienestar y felicidad que los hombres? Estudio cuantitativo en Europa..... | 161 |

Resumen

Este libro aborda distintos capítulos de libro que versan sobre investigaciones y experiencias profesionales en materia de igualdad de género con objeto de contribuir a la mejora de la inclusión académica y profesional atendiendo a la diversidad afectivo-sexual. Pretenden seguir contribuyendo al estado del conocimiento en esta línea temática a nivel nacional e internacional. Además, permite aumentar la visibilidad y toma de conciencia de estas realidades para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia en un área tan necesitada de ello.

Prólogo

La presente obra se enmarca en el proyecto de investigación en materia de igualdad titulado “Universidad, educación afectivo-sexual, corporal y de género: investigación, formación e innovación” (Ayuda del vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad, INV-IGU170-2021). Contiene una selección de capítulos de libros que tratan sobre la importancia de la educación para la igualdad de género y la atención a la diversidad afectivo-sexual en distintos contextos y ámbitos educativos en coherencia con los compromisos que tienen las Universidades con la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. El primer capítulo titulado “Medidas inclusivas desde la orientación académica y profesional” aborda algunas de las herramientas relevantes para usar en el campo de la orientación académica y profesional para promover el respeto y la inclusión del alumnado. El segundo capítulo “Niveles de resiliencia en función del sexo en la universidad: Implicaciones educativas” examinó los niveles de resiliencia en estudiantado y profesorado universitario proporcionando información de utilidad para el futuro diseño de programas para la promoción de la resiliencia considerando el papel de variables como el género. En el tercer capítulo se realiza una revisión sistemática sobre los recursos existentes como guías y programas para la educación afectivo-sexual. En el cuarto capítulo se utiliza una metodología de análisis de contenido acerca de la formación del profesorado de educación primaria en diversidad familiar. Un quinto capítulo presenta una revisión sobre cómo ha ido evolucionado la brecha salarial de género en España. En el capítulo 6 se analizan los estereotipos hacia la homosexualidad presentes en una muestra amplia de estudiantado de Educación Secundaria en diferentes contextos de las aulas rurales de Andalucía. En el capítulo 7 también se analizan creencias sobre uso de condón en hombres gay que viven con VIH. También en población gay, el capítulo 8 versa sobre la adhesión y la prevalencia al DES (doble estándar sexual) en hombres gays de la población española. El capítulo 9 se centra en el desarrollo de competencias emprendedora para lograr la plena inclusión de mujeres en el ámbito rural en el que es aún más necesario promover dichas competencias. En el capítulo 10 desde un modelo reflexivo se enfatiza la necesidad en la actualidad de una educación afectivo-sexual como imprescindible desde temprana edad como se

plantea en actuales disposiciones legislativas como la recientemente aprobada que establece la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación infantil en España. En el capítulo 11 también se enfatiza la necesidad y relevancia de contribuir a una educación afectivo-sexual, corporal y de género desde el ámbito universitario. Los capítulos 12 y 13 versan sobre diferencias de género en la Educación Infantil y su enseñanza. En el capítulo 14 se examinan los niveles los niveles de percepción de bienestar y actividad física analizando diferencias entre hombres y mujeres. El capítulo 15 analiza aspectos relacionados con reflexiones y dispositivos pedagógicos en escuelas secundarias en contextos de extrema pobreza. Finalmente, el capítulo 16 versa sobre el nivel de felicidad laboral y bienestar en diferentes generaciones en función del género.

Francisco Manuel Morales-Rodríguez

Medidas inclusivas desde la orientación académica y profesional

Juan Pedro Martínez-Ramón¹ y Francisco Manuel Morales-Rodríguez²

¹ Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia, España. juanpedromartinezramon@um.es

² Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada, España. fm-morales@ugr.es

ABSTRACT

El sistema educativo es el vehículo a través del cual se da respuesta al desarrollo integral de la persona, siendo esta la finalidad última. Para conseguirlo, la orientación académica y profesional es esencial. Una correcta y plena orientación conlleva trabajar el autoconocimiento de las propias capacidades, valores e intereses, obtener información de los itinerarios académicos y profesionales, así como tener un primer contacto con el mundo laboral. Para ello, el programa de orientación académico y profesional de cada centro se torna un instrumento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de este trabajo es poner de relieve algunas de las medidas que se pueden utilizar en el campo de la orientación académica y profesional para fomentar la inclusión y el respeto del alumnado, evitando sesgos y preconcepciones. Con relación a los resultados, existe una variedad creciente de publicaciones al respecto que coinciden en que una correcta orientación académica y profesional favorecerá la configuración de una ciudadanía con estrategias de afrontamiento más funcionales y una mayor resiliencia capaz de hacer frente al estrés inherente a los desafíos sociales, laborales y personales de la vida adulta. Las conclusiones ponen de relieve la necesidad de diseñar programas de prevención primaria.

Palabras clave: afrontamiento, educación, estrés, inclusión, orientación académica y profesional.

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de inclusión hace referencia, entre otras acepciones, a desarrollar un entorno donde prime la igualdad de oportunidad entre las personas, se logre una equidad, contemple la diversidad del alumnado y responda a sus necesidades. La inclusión educativa conlleva poner en marcha los principios esenciales de la normativa educativa en sus diversos ámbitos y es esencial en los procesos de

orientación académica y profesional (Hernández et al., 2021; López et al., 2021; Navarro-Montaño et al., 2021; Torrecilla-Sánchez et al., 2022).

Así, la orientación académica profesional se muestra explícitamente en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). En dicha ley, en su artículo 1, se expone que los poderes públicos prestarán una especial atención a este concepto, junto con otros como la evaluación, condiciones de salud y la investigación, por citar unos ejemplos. En el artículo 22 relativo a los principios generales se vuelve a hacer hincapié en la necesidad de la orientación académica y profesional incorporando además la perspectiva de género y destacando por otro lado la consideración de las necesidades educativas. La orientación sigue desarrollándose en la misma normativa en artículos diversos como el 26, en el que se trata no solo la orientación educativa y profesional, sino también la psicopedagógica, así como una tutorización individualizada —de forma similar al artículo 157—, y el artículo 30 en el que se habla de realizar un “acompañamiento” en este proceso, introduciendo también otros conceptos clave como son las habilidades sociales y el trabajo grupal. Asimismo, en el artículo 35 se vuelve a resaltar la necesidad de incluir la perspectiva de género en el proceso de orientación.

Otra normativa relevante en España con un recorrido temporal mucho más largo es la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). En ella se pone de manifiesto que existen una serie de derechos para el colectivo estudiantil, destacando en su artículo 6 el derecho a la orientación educativa y profesional.

Atender a la diversidad del alumnado implica considerar el conjunto de capacidades, valores, intereses, motivaciones, expectativas, potencialidades, etc. de la comunidad educativa. Se trata de un conocimiento clave para conocer la realidad de las aulas en cualquiera de sus etapas educativas, desde la educación infantil hasta la universidad pasando por el resto de las etapas obligatorias. Por tanto, esta información es clave en la formación de futuras y futuros docentes (Domínguez y Rojas, 2021; Serrano et al., 2022).

En relación con las necesidades educativas especiales (NEE) dentro del sistema educativo, un informe publicado por La Moncloa (2022) expone que, del cien por cien de alumnado con NEE, el 27.4% presenta discapacidad intelectual, el 26,4% presenta trastorno generalizado del desarrollo, el 24.6% tiene un trastorno grave de conducta, el 6.4% ha sido valorado con una discapacidad motora, el 5.9% tiene plurideficiencia, el 4.2% presenta discapacidad auditiva y el 1.7% tiene una discapacidad visual. Además, en dicho informe se expone que el porcentaje de alumnado con NEE escolarizado en centros ordinarios con apoyos es del 89.9%. Esto significa que casi 9 de cada 10 estudiantes con NEE estudia en un centro de educación ordinario con los apoyos pertinentes mientras que 1 de cada 10 lo hace en un centro con una modalidad más específica.

Si se analizan los datos del alumnado con NEE que accede a estudios Universitarios a través de su presencia en diversos tramos o etapas y siguiendo el V Estudio Universidad y Discapacidad de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE, 2021), se observa que el 1.5% de las y los estudiantes que cursa estudios de Grado presenta discapacidad. Si se examina la prevalencia del alumnado con discapacidad en estudios de Postgrado, dicho porcentaje disminuye al 1%. Por otro lado, si se investiga la prevalencia de alumnado con discapacidad que cursa estudios de Doctorado, la cifra asciende al 9.8%. Siguiendo dicho informe, la discapacidad física tiene una prevalencia del 30.4% de los casos de discapacidad, el 11.8% es de carácter intelectual o del desarrollo, el 10% sensorial y el 3.9% psicosocial o relativa a la salud mental en términos generales. Las mujeres representan el 1.2% y los hombres el 1.6% del total del alumnado.

Otro aspecto muy relevante es la brecha existente entre mujeres y hombres en cuanto a su presencia en determinados estudios. Para analizar estos datos, un documento de gran relevancia es la “Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM. Un estudio en detalle de la trayectoria educativa en niñas y mujeres en España” (Unidad de Igualdad del Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). En este informe se observa que, si bien en carreras de la rama de Ciencias se observa cierta equidad en la presencia de mujeres y hombres (50.57% de mujeres), no ocurre lo mismo con las de Ingeniería y Arquitectura, en la que la presencia de las mujeres solo representa el 25.37%. Lo contrario ocurre con las de Ciencias de la Salud, en la que la prevalencia de mujeres es del 72.75%.

Incluir medidas inclusivas que guíen la orientación académica y profesional del alumnado es una meta clave para la sociedad. Esto está en total consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021). En concreto, y siguiendo lo expuesto por Naciones Unidas (s.f.), los ODS que guardan una relación mayor con la temática son el objetivo 4 y el 5. El ODS 4 hace referencia a lograr la equidad en la educación, así como la inclusión y el aprendizaje continuo a lo largo de la vida de la persona. El ODS 5 hace referencia a conseguir la igualdad entre mujeres y hombres, y más concretamente entre géneros.

Llegados a este punto, queda patente que la orientación académica y profesional es un proceso complejo, que engloba la necesidad de introducir medidas inclusivas para atender la diversidad del alumnado. Esto se hace aún más patente cuando se analiza cuál es la finalidad de dicho proceso, que es lograr la madurez vocacional y conseguir que sea capaz de tomar decisiones autónomas, bien fundamentadas e inmersas en la estructura de un proyecto personal y profesional. Para lograr la madurez vocacional, es preciso trabajar el autoconocimiento de las propias capacidades, valores e interés, dotar al alumnado de información académica sobre cómo funciona el sistema educativo, otorgarle un conocimiento también adecuado sobre el mundo laboral, tratando de que tenga contacto con el mismo para, finalmente, llegar al proceso de toma de decisiones.

Dicho esto, el objetivo de este trabajo fue analizar la situación de la orientación académica y profesional en cuanto a publicaciones en la materia. Dicho objetivo general se dividió en dos objetivos específicos: (1) examinar el progreso de la investigación en el campo de la orientación educativa y de la orientación profesional de los últimos años; e (2) identificar medidas que pudieran ser de utilidad para mejorar la inclusión y la atención a la diversidad en este ámbito.

2. METODOLOGÍA

Base de datos consultada

Se realizó una revisión sistemática de la temática expuesta en base a los objetivos. Para el desarrollo de este trabajo se utilizó la base de datos Web of Science. Dicha base de datos engloba una gran variedad de revistas y contribuciones de una excelente calidad y que son utilizadas por la comunidad científica para compartir conocimiento y exponer hallazgos punteros.

Criterios de inclusión y exclusión

Para el objetivo 1 y con respecto a los criterios de inclusión utilizados, se seleccionó el descriptor “vocational counselling” y el descriptor “professional counselling” ya que son dos conceptos muy utilizados en el ámbito y se pretendía obtener la mayor información posible sobre la evolución de los estudios en este ámbito. Se utilizó el descriptor booleano “OR” para lograr un mayor número de contribuciones y poder así lograr una panorámica más amplia del fenómeno. En cuanto a los criterios de exclusión, no se analizaron otras bases de datos diferentes a Web of Science (WOS).

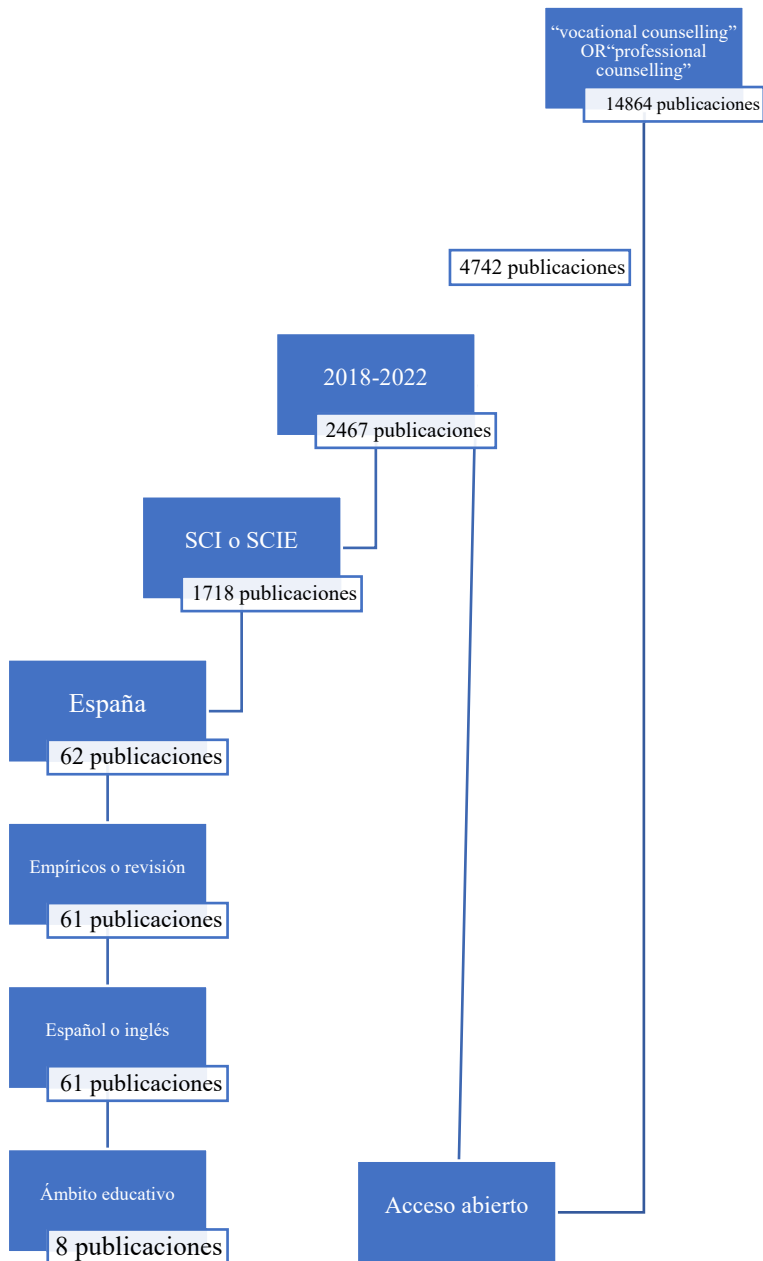
Para el objetivo 2 y con vistas a poder obtener un número de referencias que pudieran consultarse adecuadamente se aplicaron unos criterios extra que permitieron reducir el número de salidas de la plataforma y trabajar con esos artículos. En concreto, los criterios de inclusión que se añadieron fueron: publicaciones de acceso abierto, contenidas de 2018 a 2022 (últimos cinco años contabilizando el actual), en Science Citation Index Expanded (SCI-EXPANDED) o Social Sciences Citation Index (SSCI), de España, artículos empíricos o de revisión, en español o inglés y, como último filtro, que se encuentren dentro del ámbito educativo.

Diagrama de flujo

Los criterios de inclusión y exclusión utilizados para el objetivo 1 dieron lugar a 14864 referencias en junio de 2022. El diagrama de flujo —basado en el método

PRISMA— aporta información gráfica sobre la toma de decisiones realizada y las contribuciones obtenidas del sistema en función de la selección de criterios.

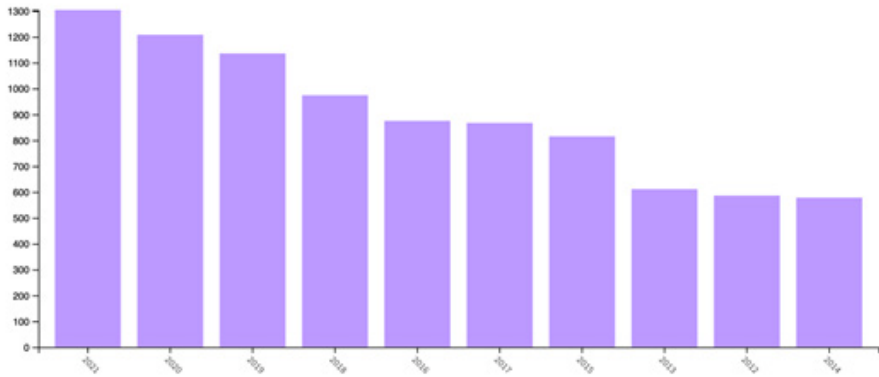
Figura 1
Diagrama de flujo para la elección de publicaciones



3. RESULTADOS

Con respecto al objetivo 1, los datos relativos a las publicaciones en la plataforma WOS en los últimos 10 años se encuentran en la Figura 2.

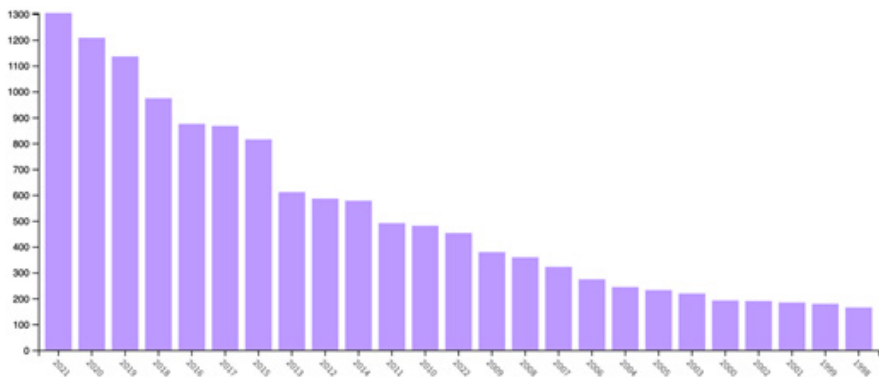
Figura 2
Publicaciones en WOS de los últimos 10 años



Fuente: WOS.

En la Figura 3 se puede observar el número de publicaciones generadas por año desde 1998.

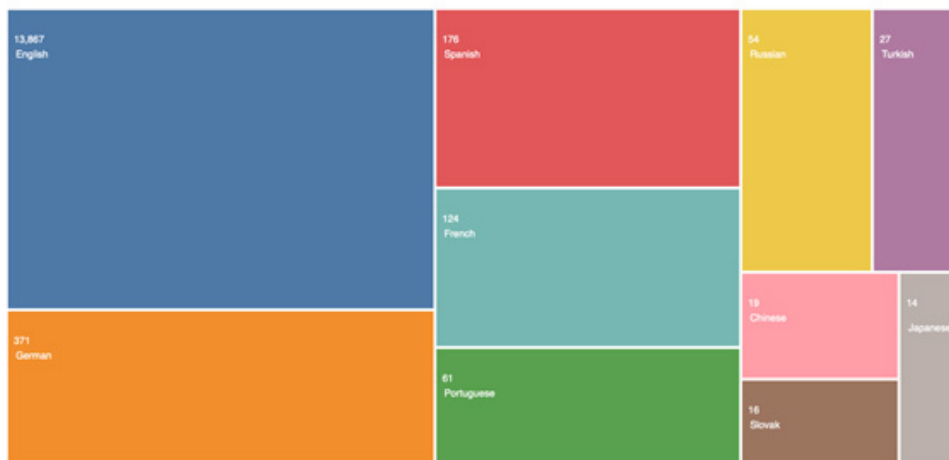
Figura 3
Publicaciones en WOS desde 1998 a la actualidad



Fuente: WOS.

En la Figura 4 se observan los diez principales idiomas en los que se ha publicado en la temática objeto de estudio.

Figura 4
Distribución de publicaciones por idioma



Fuente: WOS.

En relación con el objetivo 2, se halló que el asesoramiento estaba implícito en numerosos elementos que afectan indirectamente a la orientación académica y profesional en el ámbito educativo. Durante la última fase en la toma de decisiones del algoritmo, se observó que existían muchos artículos que hacían referencia a procesos de asesoramiento, pero estaban centrados en un ámbito sanitario y referidos principalmente a la toma de decisiones en cuanto a tratamientos médicos. Por dicha razón hubo que eliminarlos y realizar una selección más específica para que estuvieran en consonancia con el ámbito educativo. Dada la información recogida, la comunicación era un factor muy relevante en los procesos de asesoramiento (Valencia-Naranjo y Robles-Bello, 2022). El asesoramiento era puesto en marcha y estudiado también en población con necesidades educativas como por ejemplo en autismo (Bejarano-Martin et al., 2020; Micai et al., 2022). Dentro del ámbito del asesoramiento, también cabe destacar que se ha aplicado en ocasiones una metodología cualitativa, sobre todo cuando en el estudio ha hecho referencia a una práctica real de un servicio de orientación, al ser una metodología habitual en ese perfil profesional (por ejemplo, utilizando entrevistas abiertas o semiestructuradas) (Toscano-Cruz et al., 2020). El asesoramiento a las mujeres de cara a su inserción laboral también estuvo representado en la selección de investigaciones en el que se remarcaba la necesidad de dotar de una información adecuada (Beckert et al., 2020). Otro aspecto que destacar fue cómo a través de un correcto asesoramiento

se iban desarrollando los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en el alumnado de secundaria (Poza-Vilches et al., 2019), y los estilos de vida saludables (Manios et al., 2018). Finalmente, cabe señalar la relevancia de tener en consideración otras variables como el rendimiento del alumnado y los niveles de satisfacción docentes a la hora de comprender las complejas relaciones entre variables (Fernández-Martín et al., 2018).

4. DISCUSIÓN

El objetivo principal de este estudio fue analizar la situación de la orientación académico y profesional. En cuanto al objetivo 1, se examinó el progreso de las producciones científicas y se observó que había habido una progresión —salvo casos de años puntuales— en el desarrollo de publicaciones. Un aspecto que debe destacarse es que en un mes aproximadamente del año 2021 se ha obtenido un número de publicaciones similares a todo 1998 luego existe un aumento en el ritmo. Esto puede interpretarse como un incremento del interés de la sociedad. Tal como se adelantó en el inicio de este trabajo, la orientación académica y profesional es un elemento clave para el desarrollo de la persona y debe ser analizada más profundamente (López et al., 2021; Navarro-Montaño et al., 2021; Torrecilla-Sánchez et al., 2022).

En cuanto al objetivo 2, consistente en identificar medidas que pudieran ser de utilidad para mejorar la inclusión y la atención a la diversidad, se observó que la comunicación es un elemento esencial en el proceso de asesoramiento al permitir el traspaso de información, conocimiento, etc. (Valencia-Naranjo y Robles-Bello, 2022). Del mismo modo, los objetivos de desarrollo sostenible son esenciales si se desea establecer metas a medio y largo plazo que guíen adecuadamente la actuación (Poza-Vilches et al., 2019). Esto está en consonancia con lo planteado en el marco teórico referente a los ODS (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO, 2021; Naciones Unidas, s.f.). Se trata, en última instancia, de estrategias que sirven para afrontar los retos que depara una sociedad en continuo cambio y un elemento que debe ser tenido en cuenta para gestionar con resiliencia las situaciones de estrés en el ámbito educativo.

En cuanto a la aplicabilidad del estudio, este trabajo puede ser utilizado para visibilizar la situación actual de la orientación académica y profesional y servir de punto de inicio para fundamentar teóricamente otras investigaciones de carácter aplicado.

En relación con las limitaciones, es preciso realizar una selección manual final a criterio de la persona investigadora para filtrar los artículos que no tengan relación con el ámbito escolar, ya que de seguir un algoritmo de toma de decisiones basado únicamente en las salidas de la plataforma aparecen artículos que no guardan relación con campo educativo. Ese fue el motivo por el que se decidió aplicar el

último criterio de inclusión referente al “ámbito educativo”. Esto puede ser visto como un elemento subjetivo, aunque también permite un mayor control en el proceso de selección.

Con referencia a las futuras líneas de investigación, se podría realizar una búsqueda basada en otros descriptores e incluso tener en consideración otros países para realizar estudios comparativos.

5. CONCLUSIONES

Para concluir, cabe señalar que la orientación académica y profesional es un factor clave en el sistema educativo. Este hecho no solo es específico del ámbito estatal, sino también en el internacional, tal como se observa en el creciente número de publicaciones en el sector. Tener en consideración el estado de la cuestión es esencial para fundamentar y diseñar programas de prevención primaria, los cuales son esenciales para intervenir antes de que los problemas emerjan.

REFERENCIAS

- Beckert, V., Aqua, K., Bechtel, C., Cornago, S., Kallner, H. K., Schulze, A., Parashar, P., Waddington, A. y Donders, G. (2020). Insertion experience of women and health care professionals in the Kyleena® Satisfaction Study. *The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care: The Official Journal of the European Society of Contraception*, 25(3), 182–189. <https://doi.org/10.1080/13625187.2020.1736547>
- Bejarano-Martín, Á., Canal-Bedia, R., Magán-Maganto, M., Fernández-Álvarez, C., Cilleros-Martín, M. V., Sánchez-Gómez, M. C., García-Primo, P., Rose-Sweeney, M., Boilson, A., Linertová, R., Roeyers, H., Van der Paelt, S., Schendel, D., Warberg, C., Cramer, S., Narzisi, A., Muratori, F., Scattoni, M. L., Moilanen, I., Yliherva, A., ... Posada de la Paz, M. (2020). Early Detection, Diagnosis and Intervention Services for Young Children with Autism Spectrum Disorder in the European Union (ASDEU): *Family and Professional Perspectives*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(9), 3380–3394. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04253-0>
- Domínguez, Y., y Rojas, A. L. (2021). La tutoría de acompañamiento, desde un enfoque inclusivo, en la formación del profesional en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 223-233.
- Fernández-Martín, F. D., Arco-Tirado, J. L., Hervás-Torres, M. y Delgado-Pastor, L. C. (2018). Transform Higher and Compulsory Education via Service-Learning and Mentoring. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.teso>
- Hernández, M. C., Doria, L. O., Avilez, M. P. y Mendoza, C. R. (2021). Orientación escolar en Latinoamérica: una revisión sistemática. SUMMA. *Revista Disciplinaria en Ciencias Económicas y Sociales*, 3(1), 1-20.
- La Moncloa (25 de abril de 2022). *El 9.3% del alumnado recibió apoyo educativo específico en el curso 2020-21*. <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/>

- educacion/Paginas/20_22/250422-apoyo-educativo-especifico.aspx
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>
- López, R., Tobón, S., Veytia, M. G. y Juárez, L. G. (2021). La mediación didáctica socioformativa en el aula que favorece la inclusión educativa. *Revista Fuentes*, 23(1), 1–12. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.11203>
- Manios, Y., Androustos, O., Lambrinou, C. P., Cardon, G., Lindstrom, J., Annemans, L., Mateo-Gallego, R., de Sabata, M. S., Iotova, V., Kivela, J., Martinez, R., Moreno, L. A., Rurik, I., Schwarz, P., Tankova, T., Liatis, S. y Makrilakis, K. (2018). A school- and community-based intervention to promote healthy lifestyle and prevent type 2 diabetes in vulnerable families across Europe: design and implementation of the Feel4Diabetes-study. *Public Health Nutrition*, 21(17), 3281–3290. <https://doi.org/10.1017/S1368980018002136>
- Martínez-Ramón, J. P., Morales-Rodríguez, F. M., Ruiz-Esteban, C. y Méndez, I. (2022). Self-esteem at university: Proposal of an artificial neural network based on resilience, stress, and sociodemographic variables. *Frontiers in Psychology*, 13, 815853. doi: 10.3389/fpsyg.2022.815853
- Micai, M., Ciamella, A., Salvitti, T., Fulceri, F., Fatta, L. M., Poustka, L., Diehm, R., Iskrov, G., Stefanov, R., Guillon, Q., Rogé, B., Staines, A., Sweeney, M. R., Boilson, A. M., Leósdóttir, T., Saemundsen, E., Moilanen, I., Ebeling, H., Yliherva, A., Gissler, M., ... Schendel, D. (2022). Intervention Services for Autistic Adults: An ASDEU Study of Autistic Adults, Carers, and Professionals' Experiences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(4), 1623–1639. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05038-0>
- Naciones Unidas (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainable-development/es/>
- Navarro-Montaño, M. J., López-Martínez, A. y Rodríguez-Gallego, M. (2021). Estudio sobre una propuesta de indicadores de calidad desde la perspectiva del profesorado en ejercicio para orientar la formación en clave de inclusión educativa. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-18.
- ONCE (2021). *V Estudio Universidad y Discapacidad*. <https://boletinnoticiasgalicia.once.es/tematica/v-estudio-universidad-y-discapacidad>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO (2021). *La UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://es.unesco.org/sdgs>
- Poza-Vilches, F., López-Alcarria, A., y Mazuecos-Ciarra, N. A. (2019). Professional Competences' Diagnosis in Education for Sustainability: A Case Study from the Standpoint of the Education Guidance Service (EGS) in the Spanish Context. *Sustainability*, 11(6), 1568. <https://doi.org/10.3390/su11061568>
- Serrano, M. E. M., Herrero, M. D. H. P. y Condon, J. L. B. (2022). Orientación para el desarrollo de la carrera en educación secundaria: Una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 107-126.
- Torrecilla-Sánchez, E. M., Gamazo, A. y Sánchez-Prieto, J. C. (2022). La orientación educativa en España: mapeo sobre su estado actual (2010-2019). *Education in the*

- Knowledge Society (EKS)*, 23. <https://doi.org/10.14201/eks.26739>
- Toscano-Cruz, M. O., González-Falcón, I., Gómez-Hurtado, I., y García-Rodríguez M. P. (2020). Educational Counseling and Temporary Language Adaptation Classrooms: A Study through In-Depth Interviews. *Sustainability*, 12(24), 10433. <https://doi.org/10.3390/su122410433>
- Unidad de Igualdad del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM. Un estudio en detalle de la trayectoria educativa en niñas y mujeres en España*. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=23024
- Valencia-Naranjo, N. y Robles-Bello, A. (2022). Communication and Relationship Skills in Higher Education Disciplines Aimed at Counseling. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 323-341. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31327>

Niveles de resiliencia en función del sexo en la universidad: Implicaciones educativas

Juan Pedro Martínez-Ramón¹, Francisco Manuel Morales-Rodríguez², Cecilia Ruiz-Esteban³ e Inmaculada Méndez⁴

¹ Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia, España. juanpedromartinezramon@um.es

² Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada, España. fm-morales@ugr.es

³ Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia, España. cruiz@um.es

⁴ Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia, España. inma-mendez@um.es

ABSTRACT

La resiliencia puede definirse como la capacidad para solucionar y reponerse de situaciones adversas. Dichas situaciones son muy variadas e incluyen tanto factores externos como internos. Por otro lado, la comunidad universitaria se enfrenta a diversas situaciones estresantes que hacen preciso disponer de habilidades resilientes. Tanto el profesorado como el alumnado deben poner en marcha la resiliencia en determinados momentos. Dicho esto, el objetivo de esta investigación fue analizar los niveles de resiliencia en la comunidad universitaria en función del sexo. En el estudio participaron $N = 180$ sujetos (71.7% mujeres) incluyendo tanto estudiantes (72.8%) como profesorado (27.2%) de centros universitarios del sureste español. Se trató de una investigación de enfoque cuantitativo y diseño *ex post facto* en la que se administró un cuestionario sociodemográfico *ad hoc* y la escala breve de afrontamiento resiliente (BRCS). Los resultados hallados pusieron de manifiesto que la resiliencia es una cualidad presente en la comunidad educativa universitaria presentando aproximadamente un tercio de ella altos niveles, no hallándose diferencias significativas en función del sexo. Finalmente, para concluir, se desarrollaron las implicaciones educativas de cara diseñar programas inclusivos para el desarrollo de la resiliencia.

Palabras clave: afrontamiento, estrés, resiliencia, sexo, universidad.

INTRODUCCIÓN

La resiliencia puede ser definida como la capacidad de la persona para poder reponerse a problemas que le surjan en su entorno (Holdsworth et al., 2018; Rodríguez et al., 2018; Sinclair y Wallson, 2004; Turner et al., 2017). La resiliencia

se relaciona con comportamientos más saludables y una mejora psicológica en la comunidad educativa universitaria (Almanza-Avendaño et al., 2018; Chacón-Cuberos et al., 2021; Chow et al., 2018) de ahí su relevancia.

La capacidad de poder resolver dificultades, tener estrategias adaptativas y reponerse de forma funcional a situaciones que generan estrés y malestar es fundamental para poder llevar a cabo las tareas educativas correctamente (Martínez-Ramón et al., 2022).

Parece ser que existen diferentes abordajes a la hora de resolver un problema en función del sexo, en concreto, las profesoras tienden a dar respuestas a su alumnado de carácter más asertivo en las que es preciso hacer un uso mayor de recursos emocionales mientras que el desgaste emocional del profesorado es menor al usar estrategias más indirectas y una relación con una menor implicación emocional (Zhao y Ding, 2019).

A pesar de lo expuesto más arriba, a la hora de investigar concretamente la resiliencia existen resultados que pueden contrastar con las afirmaciones anteriores. En concreto, en un estudio realizado con personas de varias edades y etapas psicoevolutivas no se pudieron confirmar la existencia de diferencias significativas por sexo en resiliencia (Fínez-Silva et al., 2019), en línea con Caldera-Montes et al. (2016), Pinel-Martínez et al. (2019) y Torres y Garde (2014), en contraposición con los estudios de Fínez-Silva y Morán-Astorga (2017) quienes detectaron mayores niveles de resiliencia en varones, por citar un ejemplo. El debate continúa abierto y, por tanto, existe una laguna de conocimiento sobre la que es preciso profundizar.

El objetivo general de este estudio fue investigar los niveles de resiliencia en la comunidad educativa universitaria en función del sexo. Dicho objetivo general se desglosó en los siguientes objetivos específicos: (1) conocer los niveles de resiliencia en la comunidad educativa en su conjunto; (2) analizar los niveles de resiliencia en estudiantes y profesorado por sexo; y (3) comparar los niveles de resiliencia en estudiantes y profesorado en función del sexo. Con relación a la hipótesis planteada: (h1) se esperaba hallar niveles similares de resiliencia en hombres y mujeres tanto en el rol de estudiante como de docente.

METODOLOGÍA

Participantes

Las personas participantes en la investigación fueron $N = 180$ procedentes del ámbito universitario de centros del sureste español con una media de edad de 26.92 años ($DT = 7.73$). El 72.8% ($n = 131$) era estudiante y el 27.2% ($n = 49$) restante era profesorado. Con respecto a la distribución del total de participantes por sexo, aproximadamente una de cada tres personas era mujer, en concreto el

71.7% ($n = 129$) siendo el 28.3% ($n = 51$) hombre. En cuanto al estudiantado, el 72.5% ($n = 95$) era mujer y el 27.5% ($n = 36$) era hombre. En cuanto al profesorado, el 69.4% ($n = 34$) era mujer y el 30.6% ($n = 15$) restante era hombre. Con respecto al estado civil del total de participantes, el 11.7% ($n = 21$) estaba casada/o o bien en pareja de hecho, el 1.7% ($n = 3$) estaba divorciada/o y el 86.7% ($n = 156$) estaba soltera/o. La distribución del estado civil de las personas participantes en función del sexo se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. *Distribución del estado civil por sexo*

| | | Sexo | | Total |
|--------------|----------------------------|--------|-------|-------|
| | | Hombre | Mujer | |
| Estado civil | Casada/o o pareja de hecho | 8 | 13 | 21 |
| | Divorciada/o o separada/o | 2 | 1 | 3 |
| | Soltera/o | 41 | 115 | 156 |
| Total | | 51 | 129 | 180 |

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la distribución en función de la rama de conocimiento, el 18.3% ($n = 33$) estaba en Arte y Humanidades, el 15% ($n = 27$) estaba en Ciencias, el 30% ($n = 54$) estaba en Ciencias de la Salud, el 28.9% ($n = 52$) en Ciencias Sociales y Jurídicas y el 7.2% ($n = 13$) en Ingeniería. En la Tabla 2 se puede observar la distribución de participantes en las diferentes ramas de conocimiento en función del sexo.

Tabla 2. *Distribución de las ramas de conocimiento por sexo*

| | | Sexo | | Total |
|----------------------|-------------------------------|--------|-------|-------|
| | | Hombre | Mujer | |
| Rama de conocimiento | | 0 | 1 | 1 |
| | Arte y Humanidades | 7 | 26 | 33 |
| | Ciencias | 12 | 15 | 27 |
| | Ciencias de la Salud | 10 | 44 | 54 |
| | Ciencias Sociales y Jurídicas | 14 | 38 | 52 |
| | Ingenierías y Arquitectura | 8 | 5 | 13 |
| Total | | 51 | 129 | 180 |

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

Para el desarrollo de esta investigación se administraron los siguientes instrumentos mediante una encuesta online en una plataforma.

En primer lugar, se administró un cuestionario sociodemográfico *ad hoc*. En él se recogieron las siguientes variables: sexo (mujer u hombre), rol (estudiante o profesorado), estado civil (casada/o pareja de hecho, divorciada/o o separada/o, viuda/o o soltera/o), ramas de conocimiento (Arte y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas o Ingenierías y Arquitectura).

En segundo lugar, se administró la Escala Breve de Afrontamiento Resiliente o “Brief Resilient Coping Scale” (BRCS) de Sinclair y Wallston (2004) y, más concretamente, su adaptación española (Moret-Tatay et al., 2015). El objetivo de esta escala es medir el nivel de resiliencia del sujeto, a través de una escala tipo Likert de 5 opciones en la que 1 significa “No me describe en absoluto” y 5 significa “Me describe muy bien”. La puntuación máxima que se puede obtener es 20 y la mínima 4. A mayor puntuación mayor resiliencia. Ejemplo de ítem: “Busco formas creativas de enfrentarme a las situaciones difíciles” (ítem 1). Además de una valoración cuantitativa de la escala —resiliencia (global)—, es posible realizar una evaluación al dividir la variable resiliencia en tres niveles —resiliencia (nivel)—: resiliencia baja (puntuación igual o inferior a 13), resiliencia media (entre 14 y 16) y resiliencia alta (igual o superior a 17). En la escala original se obtuvo un Alpha de Cronbach de 0.86. En la presente investigación se obtuvo una consistencia interna medida a través de Alpha de Cronbach de 0.76.

Procedimiento

Se trató de una investigación de enfoque cuantitativo, no experimental y diseño *ex post facto*. Se informó de la investigación y de los objetivos. Aquella persona que estuvo interesada participó velando por que esta fuera voluntaria, confidencial y anónima. En todo momento pudieron retirarse si consecuencias negativas. Se siguieron las directrices éticas del Protocolo de Helsinki de experimentación con humanos.

Análisis de datos

Los datos se recogieron en una base de datos y se exportaron al paquete estadístico SPSS versión 28. Se realizó un análisis descriptivo de índices de tendencia central, frecuencias y porcentajes. Seguidamente se procedió a realizar un análisis inferencial utilizando la prueba t de Student para muestras independientes utili-

zando como variable de agrupación el sexo (mujer u hombre). El nivel establecido para considerar significación fue 0.95.

RESULTADOS

Con respecto al objetivo 1, relativo a conocer los niveles de resiliencia en la comunidad educativa (incluyendo tanto alumnado como profesorado en su conjunto), los resultados quedan expuestos en la Tabla 3.

Tabla. 3. *Análisis descriptivo de la resiliencia total y de la resiliencia por nivel*

| | | Resiliencia (total) | Resiliencia (nivel) |
|-----------------------------|----------|---------------------|---------------------|
| <i>N</i> | Válido | 180 | 180 |
| | Perdidos | 0 | 0 |
| Media | | 14.81 | 2,01 |
| Desviación típica | | 3.27 | 0.82 |
| Asimetría | | -0.526 | -0.021 |
| Error estándar de asimetría | | 0.181 | 0.181 |
| Curtosis | | -0.08 | -1.53 |
| Error estándar de curtosis | | 0.36 | 0.36 |
| Mínimo | | 5 | 1 |
| Máximo | | 20 | 3 |

Fuente: Elaboración propia.

Se halló, además, que el 33.3% ($n = 60$) de la comunidad educativa presentaba resiliencia baja, el 32.2% ($n = 58$) presentaba resiliencia media, y el 34.4% ($n = 62$) resiliencia alta. Si se realiza una diferenciación por sexo en la comunidad educativa, los resultados fueron que las mujeres presentaban una puntuación media de 14.83 ($DT = 3.34$) y los hombres una media de 14.75 ($DT = 3.2$).

Con respecto al segundo objetivo, referente a analizar los niveles de resiliencia en estudiantes y profesorado en función del sexo, se halló que las estudiantes tenían una media de 14.49 ($DT = 3.36$) y los estudiantes una media de 14.58 ($DT = 3.27$). En cuanto al profesorado, la media en resiliencia en las profesoras fue de 15.76 ($DT = 3.13$) mientras que en los profesores fue de 15.13 ($DT = 2.82$).

Con relación al tercer objetivo, relativo a comparar los niveles de resiliencia en estudiantes y profesorado en función del sexto, no se hallaron diferencias significativas entre mujeres y hombres en las puntuaciones medias de resiliencia en la comunidad educativa en su conjunto ($t = -0.156$, $gl = 178$, $p = 0.45$). Tampoco se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres en las puntuaciones de resiliencia del colectivo de estudiantes ($t = -0.136$, $gl = 129$, $p = 0.438$). Del mismo modo, no se hallaron diferencias estadísticamente

significativas entre mujeres y hombres en las medias en resiliencia en el colectivo docente ($t = -0.669$, $gl = 47$, $p = 0.253$).

DISCUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación fue analizar los niveles de resiliencia en la comunidad educativa estudiándolos en función del sexo. En el mismo estudio se plantearon una serie de hipótesis de partida las cuáles han sido estudiadas. Con relación a la h1, según la cual se espera hallar niveles similares de resiliencia en mujeres y hombres en ambos roles universitarios, no se encontraron diferencias significativas entre ambos sexos, si bien la media fue ligeramente superior en hombres en el caso del alumnado. Con relación al profesorado, nuevamente dichas diferencias no resultaron estadísticamente significativas por lo que tampoco se pudo confirmar dicha hipótesis. Por tanto, se confirma la hipótesis de partida. Esto se encuentra en línea estudios previos (Caldera-Montes et al., 2016; Fínez-Silva et al., 2019; Pinel-Martínez et al., 2019). En este sentido, el sexo no parece ser el factor más relevante a la hora de relacionarlo con otras variables como la valoración positiva de la persona hacia sí misma —estrechamente relacionada con la resiliencia— (Martínez-Ramón et al., 2022).

La ausencia de diferencias entre mujeres y hombres también puede deberse a que provengan de entornos relativamente similares (Pinel-Martínez et al., 2019; Rincón, 2016). Cabe destacar que se trata de personas en contacto con el ámbito universitario y por ende existen muchas variables que pueden estar homogeneizando de algún modo las características que se están midiendo. No obstante, esta hipótesis es más complicada de comprobar ya que no se ha controlado en esta investigación y sólo es una estimación a posterior del nivel socioeconómico y cultural. A esto debemos añadir que aún se está trabajando en conseguir una igualdad total entre mujeres y hombres en salarios, carga laboral, etc. y dichos factores también podrían influir directa o indirectamente.

Con respecto a las limitaciones del estudio, dado el número de participantes es preciso interpretar los resultados del estudio con cautela. Se postula como hipótesis que no se han dado diferencias entre mujeres y hombres debido al número de participantes. Del mismo modo, el propio concepto de sexo utilizada para realizar la diferencia entre medias puede ir cargado de sesgos en materia de inclusión. Un análisis con una mayor perspectiva de género que tuviera en consideración dichos aspectos enriquecería el estudio y velaría en mayor medida por la diversidad.

Con relación a las futuras líneas de investigación, ante los resultados expuestos surge la duda acerca de si la resiliencia puede verse relacionada con el sexo en la comunidad universitaria, no obstante, se debería analizar esta variable también en otras etapas educativas preuniversitarias (infantil, primaria y secundaria) para

estudiar si los resultados obtenidos suponen una evolución de unos niveles que eran diferentes y que finalmente convergieron o si, por el contrario, siempre han sido similares. También se debería ampliar el número de participantes y fomentar los estudios comparativos entre regiones y colectivos profesionales. Parece ser que los niveles de resiliencia pueden fluctuar en función del país (Coppari et al., 2018). Otro aspecto que se podría analizar es la posible existencia de diferencias en función de la carrera cursada o rama de conocimiento en línea con lo hallado por Chacón-Cubero et al. (2021).

Con relación a la aplicabilidad de la investigación, el conocimiento de cuáles son los niveles de resiliencia en la comunidad universitaria es esencial para diseñar programas de afrontamiento para luchar contra aquellas fuentes de estrés y situaciones peligrosas que precisen de la puesta en marcha de una conducta resiliente. Esto plantea una serie de implicaciones educativas de cara a diseñar programas de prevención e intervención que se adapten a las características del colectivo hacia el que van dirigidos. Es posible que técnicas y estrategias similares para fomentar la conducta resiliente puedan resultar útiles para mujeres y hombres —hasta un punto determinado al menos—. En este sentido, la formación de la comunidad educativa es fundamental para poder desarrollar conductas positivas y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Abdul et al., 2020).

CONCLUSIONES

La resiliencia se distribuye de forma relativamente homogénea a lo largo de sus tres niveles (bajo, medio alto), encontrando que aproximadamente un tercio de la comunidad educativa presenta alta resiliencia, un tercio resiliencia media y el tercio restante baja resiliencia.

No se hallaron diferencias significativas en resiliencia en la comunidad educativa. Al analizar en función del rol (estudiante versus profesorado), ni el alumnado ni el profesorado obtuvieron diferencias significativas en sus medias en resiliencia en función del sexo.

Esta información es relevante ya que permite ver otro punto de vista para comprender la conceptualización de la resiliencia. Es preciso seguir investigando para dilucidar las posibles diferencias que puedan existir en función del sexo o incluso introducir la variable género en busca de una información más adaptada a la diversidad de la sociedad.

REFERENCIAS

- Abdul, I., Tajularipin, S., y Samsilah, R. (2020). Models of relationship between emotional, spiritual, physical and social intelligence, resilience and burnout among high school teachers. *Univers. J. Educ. Res.* 8, 1–7. doi: 10.13189/ujer.2020.081301
- Almanza-Avendaño, A. M., Luis, A. H. G. S., y Gurrola-Peña, G. M. (2018). Victimización, resiliencia y salud mental de estudiantes de universidad en Tamaulipas, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 345-360.
- Caldera-Montes, J. F., Aceves-Lupercio, B. I., y Reynoso-González, Ó. U. (2016). Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. *Psicogente*, 19(36), 227-239.
- Chacón-Cuberos, Olmedo-Moreno, E. V., Lara-Sánchez, A. J., Zurita-Ortega, F., y Castro-Sánchez, M. (2021). Basic psychological needs, emotional regulation and academic stress in university students: a structural model according to branch of knowledge. *Studies in Higher Education*, 46(7), 1421-1435. doi: [10.1080/03075079.2019.1686610](https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1686610)
- Chow, K. M., Tang, W. K. F., Chan, W. H. C., Sit, W. H. J., Choi, K. C., y Chan, S. (2018). Resilience and well-being of university nursing students in Hong Kong: a cross-sectional study. *BMC medical education*, 18(1), 1-8.
- Coppari, N., Eguiarte, B. E. B., Bagnoli, L., y Cudas, G. (2018). Efectos de la edad, el sexo y el contexto cultural en la disposición resiliente de los adolescentes de Paraguay y México. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 16-22.
- Fínez-Silva, M. J., y Morán-Astorga, C. (2017). Resiliencia y autovaloraciones esenciales: Estudio comparativo en adolescentes y jóvenes. *Psychology. society and education*, 9(3), 347-356. Doi: 10.25115/psye.v9i3.857
- Fínez-Silva, M. J., Morán-Astorga, C., y Urchaga-Litago, J. D. (2019). Resiliencia psicológica a través de la edad y el sexo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 85-94.
- Holdsworth, S., Turner, M., y Scott-Young, C. M. (2018). ... Not drowning, waving. Resilience and university: a student perspective. *Studies in higher education*, 43(11), 1837-1853.
- Martínez-Ramón, J. P., Morales-Rodríguez, F. M., Ruiz-Esteban, C. y Méndez, I. (2022). Self-esteem at university: Proposal of an artificial neural network based on resilience, stress, and sociodemographic variables. *Frontiers in Psychology*, 13, 815853. doi: 10.3389/fpsyg.2022.815853
- Moret-Tatay, C., Fernández-Muñoz, J. J., Civera-Mollá, C., Navarro-Pardo, E., y Alcover-de-la-Hera, C. (2015). Propiedades psicométricas y estructura factorial del BRCS en una muestra de personas mayores españolas. *Anales de Psicología*, 31(3), 1030–1034. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.188401>
- Pinel-Martínez, C., Pérez-Fuentes, M. D. C., y Carrión-Martínez, J. J. (2019). Relación entre género, resiliencia y autoconcepto académico y social en la adolescencia. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 112-123.
- Rodríguez, A., Ramos, E., Martínez, I., y Rey, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: la influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XXI*, 21(1), 87-108. Doi: 10.5944/EDUCXX1.16026
- Rincón, B. (2016). Resiliencia y educación social Resilience and social education. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(2), 79-94.

- Sinclair, V., y Wallson, K. (2004). The development and Psychometric evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. *Assessment*, *11*(1), 94-101.
- Torres, M. C. G., y Garde, R. A. (2014). Perfiles de resiliencia y estrategias de afrontamiento en la universidad: variables contextuales y demográficas. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *12*(34), 621-648.
- Turner, M., Holdsworth, S., y Scott-Young, C. M. (2017). Resilience at university: The development and testing of a new measure. *Higher Education Research & Development*, *36*(2), 386-400.
- Zhao, X., y Ding, S. (2020). Phenomenology of Burnout Syndrome and Connection Thereof with Coping Strategies and Defense Mechanisms among University Professors. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.* *10*, 82-93. doi:10.3390/ejihpe10010008

¿Qué recursos existen para una educación afectivo sexual? Revisión sistemática de guías y programas

Yessica Sánchez Hernández, Orientadora, Universidad de Granada, ysancher@ugr.es

Emilio Crisol Moya, Profesor Titular, Universidad de Granada, ecrisol@ugr.es

María Jesús Caurcel Cara, Profesor Contratado Doctor, Universidad de Granada, caurcel@ugr.es

Paula Peregrina Nievas, estudiante de máster universitario en investigación e innovación en currículum y formación, Universidad de Granada, e.paulaperegrina@go.ugr.es

RESUMEN

La presente investigación ofrece un análisis panorámico literario sobre los recursos que se han creado para abordar la educación afectivo sexual en España. Mediante una revisión sistemática, se examinaron un total de $N = 10.074$ artículos, de los cuales se analizaron $N = 1714$, ya que respondían a los criterios de inclusión y exclusión de la búsqueda. Se examinaron diferentes bases de datos como: Scopus, Web of Science, ERIC, y Dialnet. Se analizaron producciones científicas desarrollados entre el periodo comprendido entre 2010 y 2021. Los resultados ponen de manifiesto, la urgente necesidad de crear materiales holísticos que respeten los derechos humanos y la integralidad humana. Se enfatiza la necesidad de emplear diversos métodos de aprendizaje participativos que impliquen activamente a jóvenes, así como capacitar a educadores para implementar el currículo en establecimientos educativos y entornos no formales, adecuando los contenidos abordados a las diferentes características, necesidades y edades del sujeto.

INTRODUCCIÓN

Actualmente nadie debate que todos los seres humanos, independientemente de nuestra condición, somos seres sexuados. En un principio, la sexualidad no era considerada un tema o acto “tabú”, sin embargo, con la llegada del cristianismo comenzó a concebirse como “un pecado”. A lo largo de la historia se ha intentado definir la sexología desde diversas teorías o modelos: moral y religioso, de riesgos, biográfico y profesional. Actualmente sigue siendo difícil llegar a un acuerdo sobre el concepto de la misma, sin embargo, es importante no concebir la sexualidad basándonos solamente en un modelo, puesto que caemos en el error de olvidar elementos fundamentales que componen el “todo integral” de la sexualidad (Sánchez-Hernández et al., 2021). De acuerdo con la UNESCO (2014), es necesario entender la sexualidad como forma de expresar el amor y los sentimientos. Por esta misma razón, si concebimos la sexualidad como reproducción, genitalidad o

solo para prevenir enfermedades, estamos obviando otros términos relevantes para la sexualidad humana, ya que ésta hay que abordarla desde una posición integral, y esto no es posible sin concebir las emociones, el placer y la identidad de género, etc. En definitiva, se considera que la mejor opción es optar por aquel modelo democrático que oriente sus acciones de educación sexual hacia un sentido más integral, una sexualidad centrada en lo positivo, sin miedos ni tabúes, vinculando la sexualidad con el placer, el deseo y el disfrute del cuerpo (Unis & Sällström 2020), y dando importancia y cabida a la afectividad, el apego, el cuerpo, etc. Varios son los organismos que defienden una Educación Integral en Sexualidad (EIS) (Grossman et al., 2014; Wesley et al., 2016) por ser crucial en el desarrollo de los jóvenes, con la finalidad de que puedan disfrutar de una vida placentera y sin riesgos para su bienestar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] et al., 2018).

Países como Argentina, Uruguay, Colombia, República Dominicana, Cuba, Perú y México, presentan marcos legislativos que hacen obligatoria la impartición de la Educación Sexual Integral desde el currículum, y desde hace 50 años, Europa Occidental ha incorporado programas de Educación Sexual en las escuelas, lo que explica sus reducidas tasas de natalidad en relación a otros países pertenecientes a Europa Oriental y Asia Central (UNESCO, 2015). Sin embargo, de acuerdo con UNESCO (2014), todavía son pocos los programas de educación afectivo sexual que respetan los derechos humanos. En este sentido, los jóvenes expresan frustración por la falta de información sexual; los jóvenes de minorías sexuales y de género, en particular, se sienten ignorados por los enfoques actuales (Kantor & Lindberg, 2020). Es por ello, que enfocar los programas de sexualidad hacia la prevención y los riesgos, no se adecúa hacia los intereses y necesidades de los jóvenes, impidiendo que los mismos tengan un impacto positivo en sus comportamientos (OMS, 2010).

En la actualidad, es posible encontrar amplitud de guías educativas, folletos y publicaciones sobre Educación Sexual que focalizan la atención en la prevención de prácticas sexuales y/o de riesgo, pero que, a menudo, obvian muchos aspectos anulando otros temas de interés relacionados íntimamente con la sexualidad humana (UNESCO, 2018). De acuerdo a la OMS (2010), desde una perspectiva histórica global, los programas de educación sexual que se han diseñado pueden agruparse en tres categorías:

- Programas enfocados a la abstinencia del coito antes del matrimonio (tipo 1)
- Programas donde se incluye la a abstinencia como una opción, pero donde también se presta atención a la contracepción y a las prácticas de sexo seguro (tipo 2)
- Programas que incluyen elementos del tipo 2 y también amplias perspectivas de desarrollo personal y sexual. Llamados programas de educación sexual holística (tipo 3).

Han pasado ya más de diez años, desde que se crease el documento Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad, (UNESCO, 2010) con la finalidad de apoyar a los países en la implementación de programas eficaces de educación en sexualidad, para cubrir las necesidades de los más vulnerables. Sin embargo, y a pesar de los numerosos intentos de establecer una educación afectiva sexual integral en España, de acuerdo con la coordinadora Estatal de Organizaciones feministas (2016), podemos señalar que todavía existen importantes ausencias en el ámbito de la educación afectivo-sexual en el Estado español. Desde que, en 1990, mediante la LOGSE, se reconociese la Educación Sexual como un derecho fundamental para poder vivir una sexualidad satisfactoria, responsable sana y sin discriminaciones, podemos afirmar que ésta continúa a caballo entre la concepción de la sexualidad con fines reproductivos, o un modelo más democrático y libre que respeta los derechos de todas las personas y por tanto se adapta a las realidades sociales (Sánchez-Hernández et al., 2021).

Actualmente, en España, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020) Se modifican artículos expuestos previamente en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y se añaden nuevos artículos y apartados que hacen referencia a una educación menos discriminatoria, basada en el respeto hacia todo el alumnado, respetando la diversidad afectivo-sexual, así como las diferencias. Incluye entre sus textos la igualdad de género y promueve la educación para la salud, la educación afectivo-sexual y la prevención de la violencia de género. En el preámbulo señala que “las sociedades deben conceder gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella depende tanto el bienestar individual como el colectivo” (p. 17264). En definitiva, se defiende un currículum con enfoque de igualdad de género, fomentando la igualdad de mujeres y hombres en todas las etapas el aprendizaje, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo una educación con perspectiva no sexista, con el fin de conseguir una sociedad más justa.

A través de este estudio se identifica si a lo largo de los años los programas han evolucionado desde un enfoque dirigidos a la abstinencia, la prevención, los riesgos sexuales, o si por el contrario se adaptan a las necesidades actuales y se diseñan en base a una educación sexual integral, respetando la diversidad sexual, adecuado a cada edad y a cada etapa del desarrollo, tratando temas igualmente de importantes como el placer, la afectividad, el bienestar sexual, etc.

METODOLOGÍA

El presente estudio ofrece una revisión sistemática de literatura análisis de programas de educación sexual en diferentes contextos. De acuerdo con algunos autores (Page et al., 2021), la finalidad de este tipo de análisis debe proporcionar una

síntesis del estado del conocimiento con el objetivo de identificar problemas en la investigación que deben ser corregidos en futuros estudios. En este sentido hemos llevado a cabo una revisión de programas y guías de educación afectivo sexual en España, dirigidos a adolescentes y jóvenes. Durante la revisión se han analizado el tipo de enfoque y las características de cada uno de los programas que se han diseñado para jóvenes y adolescentes.

Los estudios mostrados inicialmente, eran demasiado elevados para poder ser analizados con detenimiento, así que hubo que incluir nuevos criterios de exclusión, eliminando aquellos estudios que presentaban poca relevancia académica, bajo índice de citas, duplicados y comprendiesen los últimos veinte años. El período de búsqueda se estableció entre el año 2010 y 2021, considerando la posibilidad de cierta evolución en los programas diseñados para una educación afectivo sexual, basada en los diferentes modelos mencionados con anterioridad. Para la investigación se utilizó la plataforma digital Web of Science; ERIC, como la base de datos especializada en educación; SCOPUS, y el buscador académico Dialnet. Tras seleccionar 1.714 estudios para su análisis, se recopilaron aquellas guías que, tras su revisión se ajustaban a los fines de esta investigación. En las guías y programas que se analizaron, se puede observar que, en la mayoría de ellos, incluso aquellos que son menos actuales (por ejemplo, el Programa Harimaguada, 1994), se hace referencia a temáticas relacionadas con la identidad sexual, con el fin de eliminar elementos discriminatorios de género principalmente.

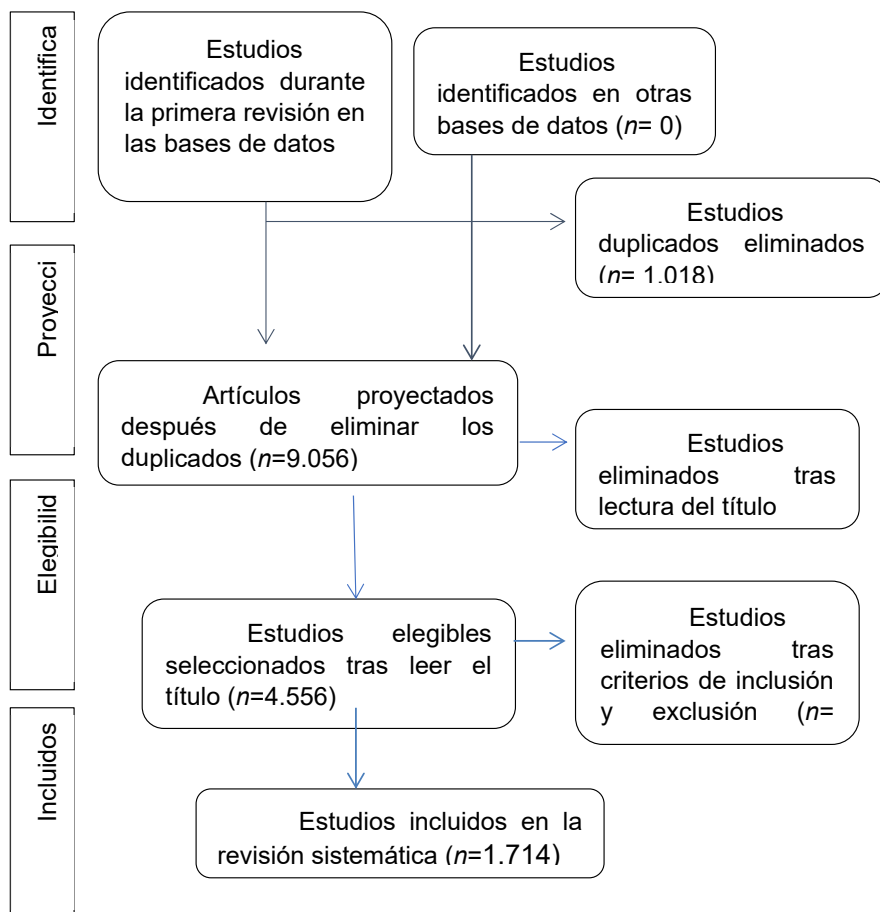
RESULTADOS.

Entre los principales hallazgos de esta investigación se destacan la coexistencia de diversos enfoques de educación sexual, siendo más destacados por su mayoría, aquellos que están dirigidos a una sexualidad basada en el modelo preventivo y modelo de riesgos. En este sentido, mencionamos programas como: COMPAS (Espada et al., 2015), Programa de educación sexual (Hernández-Martínez et al., 2009), ya que son materiales que desarrollan un enfoque predominantemente biológico y sanitario, centrándose en la anticoncepción y la prevención de riesgos como el VIH.

En los últimos años, se ha observado un aumento de programas y guías que abordan la sexualidad desde una perspectiva más holística e integradora. A pesar que son pocos los programas que contemplan una visión holística e integradora, en España podemos destacar algunos materiales que citamos por no estar estrechamente vinculados al modelo de riesgos o modelo preventivo: la guía de Cruz Roja (de la Cruz Martín-Romo, 2003), el programa Agarimos (Carrera-Fernández et al., 2007), P.E.Sex (Claramunt Busó, 2011), programa SOMOS (Heras Sevilla et al., 2016), Programa de coeducación y relaciones igualitarias y saludables (Área de igualdad, y relaciones con la comunidad universitaria, 2016), “Ni ogros, ni princesas” (Consejería Salud y Servicios Sanitarios, 2009), SEXPRESAN (Colectivo Harimaguada, 2009).

Se trata de programas que aportan una visión más integral de la sexualidad y giran de acuerdo con un modelo biográfico-profesional, inculcando acciones preventivas a través de la promoción de una sexualidad placentera, igualitaria, diversa y respetuosa. Del mismo modo desarrollan acciones dirigidas a fomentar la autoestima y la autonomía en la libertad de elección bajo el conocimiento, respetando las orientaciones sexuales, y promoviendo que el sujeto asuma positivamente cómo ser sexuado, estableciendo relaciones interpersonales gratificantes y no discriminatorias. De acuerdo con Páramo (2020), se recomienda presentar el diagrama PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), con la finalidad de ofrecer una representación gráfica de los documentos que se han revisado (Figura 1).

Figura 1
Diagrama de flujo PRISMA



Fuente: Adaptado de Páramo (2020). Como elaborar una revisión sistemática (p. 8).

CONCLUSIONES

En España, se observa una decadencia notable en la publicación de literatura sobre educación afectivo sexual. Este análisis sistemático, muestra la diversidad de enfoques desarrollados en los programas de educación sexual que se están realizando en la actualidad. Estos se corresponden con los diferentes modelos sugeridos por algunos autores. De acuerdo con investigadores, todavía existen pocos estudios rigurosos que evalúen la efectividad de los programas (Kantor & Lindberg, 2020), ya que según el último informe elaborado por la UNESCO (2018), las características para que un programa sea efectivo, y tengan un impacto positivo en los conocimientos, las actitudes o conductas, incluso en entornos variados (Fonner et al., 2014; Kirby et al., 2007), debe reunir las siguientes condiciones: decidir cuándo utilizar un programa independiente o integrado; Incluir sesiones múltiples secuenciales a lo largo de varios años; hacer pruebas piloto del currículo de EIS; emplear métodos de aprendizaje participativos que involucren de manera activa a niños y jóvenes y que los ayude a internalizar e integrar la información; elegir educadores capaces y motivados para implementar el currículo en establecimientos educativos y entornos no formales; proporcionar a los educadores sensibilización, aclaración de valores, capacitación de calidad antes y durante sus funciones y oportunidades de desarrollo profesional continuo; garantizar confidencialidad, privacidad y un entorno seguro para niños y jóvenes; Implementar iniciativas de componentes múltiples; evaluar el uso de los medios digitales como mecanismo de impartición apropiado y mantener la calidad cuando se reproduzca un programa de EIS (p. 102)

Puesto que la vivencia de la sexualidad tiene un carácter evolutivo, resulta imprescindible que la educación sexual esté presente en todos los niveles educativos, adecuando los contenidos abordados a las diferentes características y necesidades del alumnado (Hurtado, 2020). La educación afectivo sexual debe integrarse desde el currículo, ofreciendo una visión integral de la sexualidad que incluya matices de igualdad de género y no sexista.

REFERENCIAS

- Carrera-Fernández, M.V., Lameiras-Fernández, M., Foltz, M. L., Núñez-Mangana, A. M., y Rodríguez-Castro, Y. (2007). Evaluación de un programa de educación sexual con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 739-751. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3377031>
- Claramunt Busó, C. (2011). Valoración del programa de educación sexual (P.E.Sex) en adolescentes de 13 a 16 años [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Colectivo Harimaguada, C. (1994). Educación afectivo-sexual en la etapa secundaria: Guía para profesorado. Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y De-

- portes. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. <https://www.harimaguada.org/materiales/carpeta-didactica-edu-afectivo-sexual-secundaria/guia-para-el-profesorado-de-secundaria.pdf>
- Espada, J. P., Morales, A., Orgilés, M., Jemmott, J. B., y Jemmott, L. S. (2015). Short-term evaluation of a skill-development sexual education program for spanish adolescents compared with a well-established program. *Journal of Adolescent Health, 56*(1), 30-37. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.08.018>
- Fonner, V., et al. (2014). School Based Sex Education and HIV Prevention in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review and Meta-Analysis. *PLoS ONE, 9*(3), e89692. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089692>
- Grossman, J. M., Tracy, A. J., Richer, A. M. & Erkut, S. (2015). Comparing Sexuality Communication Among Offspring of Teen Parents and Adult Parents: a Different Role for Extended Family. *Sex Res Soc Policy, 12*, 137-144. <http://dx.doi.org/10.1007/s13178-015-0183-z>
- Heras Sevilla, D. (2011). Diseño, aplicación y evaluación del programa “SOMOS” de educación sexual para educación secundaria obligatoria [Tesis doctoral. Universidad de Burgos]. <https://riubu.ubu.es/handle/10259/5355>
- Kantor, L. M., & Lindberg, L. (2020). Pleasure and Sex Education: The Need for Broadening Both Content and Measurement. *American journal of public health, 110*(2), 145-148. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2019.305320>
- Kirby, D. Obasi, A. & Laris, B. (2007). The effectiveness of sex education and HIV education interventions in schools in developing countries.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, 30 12 2020)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014). *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232800>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015). *La educación integral en sexualidad. Una revisión global de evidencia, prácticas y lecciones aprendidas*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/educacion-integral-sexualidad.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/sida (ONUSIDA), Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Organización de las Naciones Unidas dedicada a promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres (ONU Mujeres) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia- Edición revisada, 1-147. <https://www.who.int/reproductivehealth/publications/technical-guidance-sexuality-education/es/>
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006). Defining sexual health Report of a technical consultation on sexual health, 28-31 January 2002. OMS
- Page, M.J., et al. (2021). *Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas*. *Revista Española de Cardiología, 74*(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.10.020>

- Sánchez-Hernández, Y., León, M.J., & Crisol, E. (2021). Conocimientos, actitudes y prácticas afectivo-sexuales en adolescentes y jóvenes con discapacidad auditiva. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/68555/58333%20Y_SANCHEZ%281%29.pdf?sequence=4
- Unis, B.D., & Sällström, C. (2020). Adolescents' Conceptions Oflearning and Education about Sex and Relationships. *American Journal of Sexuality Education*, 15(1), 25–52. <https://doi.org/10.1080/15546128.2019.1617816>
- Wesley G. J., Rocque, M., Hahn Fox, B., Piquero, A. R., & Farrington, D.P. (2016). Can they recover? An assessment of adult adjustment problems among males in the abstainer, recovery, life-course persistent, and adolescence-limited pathways followed up to age 56 in the Cambridge Study in Delinquent Development. *Development and Psychopathology*, 28, 537–549. <https://10.1017/S0954579415000486>

La formación del profesorado de educación primaria en diversidad familiar: un análisis de contenido

*Peregrina Nievas, Paula
Crisol Moya, Emilio
Caurcel Cara, María Jesús
Sánchez Hernández, Yessica
Universidad de Granada
paulaperegrina@correo.ugr.es*

1. INTRODUCCIÓN

La familia es un elemento esencial en la vida de las personas (Mota, 2018). Tradicionalmente, la familia ha estado compuesta por una pareja heterosexual, padre y madre, y su descendencia (Crisol y Romero, 2018). Sin embargo, cambios sociales como las nuevas relaciones de amor y pareja o la inclusión de la mujer en la vida laboral, han propiciado cambios en la estructura familiar (Irueste, 2018). Al conjunto de las nuevas tipologías que surgen se le conoce como diversidad familiar. Dentro de la diversidad familiar se encuentran familias pertenecientes al colectivo LGTBIQ+, familias adoptivas, reconstruidas, etc.

Sin embargo, cuando estos nuevos modelos familiares acceden a los centros escolares, encuentran una escuela sólo preparada para dar respuesta al modelo de familia nuclear tradicional (Aguado, 2010).

Se han dado investigaciones que abordan porqué las nuevas tipologías familiares se enfrentan a esta dificultad. Una de las dificultades que se encuentran es que estas familias no son tenidas en cuenta en el aula. Vaz y Neves (2019) establecen que los modelos que se alejan de la familia tradicional quedan excluidos en la realización de actividades. Rodríguez-Mena et al. (2018) señalan también la escasa representación de los nuevos modelos familiares en materiales escolares, como los libros de texto.

Rodríguez-Mena y Moreno Sánchez (2017) señalan que esta dificultad de abordar la diversidad familiar en el aula se debe a las ideas preconcebidas del profesorado. Por esta razón se han llevado a cabo estudios que abordan la perspectiva del profesorado con respecto a la diversidad familiar.

Desde la perspectiva de los docentes en ejercicio, un estudio llevado a cabo por Rodríguez-Mena et al. (2018) obtiene que parte de los docentes de Educación Primaria tienen una idea de familia basada en la nuclearidad, la heteronormatividad y la consanguineidad. Estudio que coincide con los resultados obtenidos por Capano et al. (2016), que establecen que los docentes de Educación Primaria mantienen una visión no homogénea de los modelos familiares, siendo los modelos más aceptados la familia adoptiva, la divorciada y la monoparental, y la familia homoparental la menos aceptada.

También se han llevado a cabo estudios en el ámbito universitario con docentes en formación. Delgado y Ricapa (2010) obtienen que el modelo más aceptado por los estudiantes universitarios es la familia nuclear tradicional. Estos resultados coinciden con la investigación de Lindón y Francisco (2016) en el Grado de Educación Infantil de la Universitat Jaume I, y la de Ocón-Domingo et al. (2018) llevada a cabo con estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, ya que los resultados señalan en ambos casos que los participantes muestran actitudes de interés muy positivas con respecto a la diversidad familiar. Sin embargo, este interés no implica el conocimiento de la temática ni conocer cómo trabajar la temática en el aula.

En la misma línea, Urdiales et al. (2021) en el estudio llevado a cabo con estudiantes del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Granada, obtienen que la familia nuclear es la más aceptada y señalan que la opinión de los estudiantes apunta a que la formación es insuficiente y a que no disponen de recursos para trabajarla con su alumnado.

Estos resultados permiten observar que los docentes tanto en formación como en ejercicio muestran dificultades para dar respuesta a los nuevos modelos familiares y para abordar la temática en las aulas. Por ello, conocer cómo es la formación que los docentes de Educación Primaria durante su etapa universitaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía son fundamentales.

Por estas razones expuestas, los objetivos de este trabajo son: 1) analizar la formación que reciben los estudiantes del Grado de Primaria en materia de diversidad familiar; 2) conocer cómo se aborda la temática en las diferentes Universidades de Andalucía y 3) analizar si la formación es la suficiente para llevar a cabo la labor docente.

2. METODOLOGÍA

El método utilizado en este estudio correspondió al *análisis de contenido*, descrito según Bardín (1986) como “un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes” (p.8).

El análisis se realizó llevando a cabo un proceso de codificación que posibilitó la transformación de datos brutos a unidades, permitiendo una descripción de las características pertinentes del contenido en forma cuantitativa (Bardín, 1986).

2.1. Procedimiento

En primer lugar, se seleccionaron las unidades de análisis (de muestreo, de contexto y de registro) y se establecieron las categorías. Por último, se realizó la codificación, atendiendo a los siguientes criterios:

- a) La presencia o ausencia en el texto de las unidades de registro.
- b) La frecuencia ponderada con que dicha unidad aparece en el documento. Esta ponderación se realizó de esta forma ya que se consideró de mayor valor su aparición en un tipo de asignaturas que otras debido a su obligatoriedad. Se distribuyeron los siguientes valores: unidades de registro encontradas en asignaturas básicas: 3, obligatorias: 2; optativas: 1.

2.2. Unidades de análisis

Unidades de muestreo: las asignaturas troncales, obligatorias y optativas que contienen los ocho Planes de Estudios de la Titulación de Maestro de Educación Primaria que en la actualidad se imparten en las Universidades Públicas de Andalucía (Universidades de Almería, Cádiz, Córdoba, Jaén, Granada, Huelva, Málaga y Sevilla), concretamente las guías docentes de las asignaturas del curso 2021/2022.

Unidades de contexto: se estableció la frase como unidad de contexto, o en su caso el conjunto de palabras que den significado a la unidad de registro.

Unidades de registro: la unidad de registro fue la palabra, o la expresión que aludía a cada una de las categorías descritas posteriormente.

2.3. Categorías

Familia (F): esta categoría abordaba aspectos relacionados con la familia, sin especificar el modelo de familia con el que se está tratando. Así como el concepto de familia, o la evolución de la estructura familiar a lo largo de la historia.

Diversidad familiar (DF): se incluyeron todos los aspectos en los que se habla de los nuevos modelos de familia, trabajo sobre diversidad familiar en el aula, aspectos teóricos o prácticos relacionados con trato esta diversidad.

Interacción familia-escuela (I): se incluyeron contenidos relacionados con el trato a la familia por parte de los docentes, cómo fomentar la comunicación con la familia y su inclusión en los centros educativos (actividades, proyectos, etc.).

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados codificados obtenidos en el análisis de las guías didácticas de los planes de estudio de Maestro de Educación Primaria (Tabla 1). Del total de 360 guías didácticas de las asignaturas ofertadas por las Universidades Públicas de Andalucía, sólo en el 6,1% ($n = 22$) de las asignaturas aparecían las categorías la familia, la diversidad familiar o la interacción familia-escuela. De las 22 asignaturas, 17 eran básicas (77,3%), 3 obligatorias (16,7%) y 2 optativas (9%).

Las Universidades andaluzas que obtuvieron una mayor ponderación total, y por tanto tuvieron mayor aparición las categorías definidas fueron la Universidad de Jaén, la Universidad de Granada y la Universidad de Huelva, obteniendo un valor de 21.

Le siguió la Universidad de Almería, con un valor de 15 y la Universidad de Cádiz con un valor de 13. Estos valores decrecieron hasta 9 en el caso de la Universidad de Sevilla y 3 en la Universidad de Málaga.

En cuanto a la aparición de las categorías en las guías de las asignaturas, las categorías “familia” e “interacción familia-escuela” tuvieron una frecuencia de 16, siendo la menos abordada la categoría “diversidad familiar”, presente sólo en 11 guías didácticas.

Tabla 1
Ponderación obtenida por Universidad tras la categorización.

| Universidad | | Nº total asignaturas | Nº asignaturas donde aparecen las categorías | Categorías | | | Ponderación | TOTAL |
|-------------|--------------|----------------------|--|------------|----|---|-------------------|-------|
| | | | | F | DF | I | | |
| | Básicas | 10 | 2 | 2 | 1 | 2 | $5 \times 3 = 15$ | |
| Almería | Obligatorias | 14 | 0 | 0 | 0 | 0 | $0 \times 2 = 0$ | 15 |
| | Optativas | 30 | 0 | 0 | 0 | 0 | $0 \times 1 = 0$ | |
| | Básicas | 10 | 3 | 2 | 2 | 1 | $4 \times 3 = 12$ | |
| Cádiz | Obligatorias | 17 | 0 | 0 | 0 | 0 | $0 \times 2 = 0$ | 13 |
| | Optativas | 24 | 1 | 1 | 0 | 0 | $1 \times 1 = 1$ | |
| | Básicas | 10 | 2 | 1 | 1 | 2 | $4 \times 3 = 12$ | |
| Córdoba | Obligatorias | 21 | 0 | 0 | 0 | 0 | $0 \times 2 = 0$ | 12 |
| | Optativas | 24 | 0 | 0 | 0 | 0 | $0 \times 1 = 0$ | |
| | Básicas | 10 | 3 | 3 | 2 | 2 | $7 \times 3 = 21$ | |
| Jaén | Obligatorias | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | $0 \times 2 = 0$ | 21 |
| | Optativas | 18 | 0 | 0 | 0 | 0 | $0 \times 1 = 0$ | |
| | Básicas | 10 | 4 | 2 | 2 | 3 | $7 \times 3 = 21$ | |
| Granada | Obligatorias | 15 | 0 | 0 | 0 | 0 | $0 \times 2 = 0$ | 21 |
| | Optativas | 23 | 0 | 0 | 0 | 0 | $0 \times 1 = 0$ | |
| | Básicas | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | $3 \times 3 = 9$ | |
| Huelva | Obligatorias | 28 | 3 | 2 | 1 | 2 | $5 \times 2 = 10$ | 21 |
| | Optativas | 24 | 1 | 1 | 0 | 1 | $2 \times 1 = 2$ | |

| Universidad | Nº total asignaturas | Nº asignaturas donde aparecen las categorías | Categorías | | | Ponderación | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--|------------|-----------|-----------|-------------|-----------|---|
| | | | F | DF | I | | | |
| Málaga | Básicas | 10 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 x 3 = 3 | 3 |
| | Obligatorias | 19 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 x 2 = 0 | |
| | Optativas | 29 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 x 1 = 0 | |
| Sevilla | Básicas | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 x 3 = 9 | 9 |
| | Obligatorias | 17 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 x 2 = 0 | |
| | Optativas | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 x 1 = 0 | |
| Total | 360 | 22 | 16 | 11 | 16 | | | |

F = "Familia"; DF = "Diversidad familiar"; I = "Interacción familia-escuela"

La Tabla 2 señala las asignaturas en las que aparecieron las categorías y cuáles eran. La Universidad en la que más guías didácticas contenían las categorías fue la Universidad de Huelva ($n = 5$), sin embargo, era en la Universidad de Granada en la que más asignaturas básicas se daban las categorías.

Las asignaturas con las que más frecuencia aparecieron las categorías fueron: las asignaturas de Sociología ($n = 5$) en Almería, Cádiz, Córdoba, Granada y Huelva, las asignaturas que trataban específicamente sobre la familia ($n = 5$) en Almería, Cádiz, Jaén y Huelva, y en las asignaturas de tutoría (Cádiz y Granada).

Las únicas asignaturas en las que se dieron las tres categorías de forma simultánea fueron: Sociología de la Educación y de la familia (Almería), Tutoría y Familia (Cádiz), Educación y familia (Jaén), Sociología de la Educación (Granada), Sociedad de la familia y escuela (Huelva), Familia y sociedad (Huelva) y Formación escuela, relaciones interpersonales y cambio social (Sevilla).

Tabla 2

Distribución del registro de categorías según asignatura, tipo de asignatura, universidad en la que se imparte y categorías que aparecen

| Universidad | Asignatura | Tipo | Categorías | | |
|-------------|--|------|------------|----|---|
| | | | F | DF | I |
| Almería | Sociología de la Educación y de la familia | B | X | X | X |
| | Sociedad, escuela y democracia | B | X | | X |
| | Psicología de la Educación | B | | | X |
| Cádiz | Sociología | B | X | X | |
| | Tutoría y familia | B | X | X | X |
| | Acción tutorial | O | X | | |
| Córdoba | Sociología | B | X | X | X |
| | Orientación educativa: relaciones escuela, familia y comunidad de Educación Primaria | B | | | X |
| Jaén | Educación y familia | B | X | X | X |
| | Procesos educativos en Educación Primaria | B | X | | X |
| | Sociedad, familia y escuela | B | X | X | |
| Granada | Psicología del desarrollo | B | X | | |
| | Sociología de la Educación | B | X | X | X |
| | Organización de centros educativos | B | | | X |
| | Acción tutorial | B | | X | X |
| Huelva | Sociología de la familia y la escuela | B | X | X | X |
| | Familia y sociedad | OB | X | X | X |
| | Prácticum I | OB | X | | |
| Málaga | Prácticum II | OB | | | X |
| | Refuerzo pedagógico a la diversidad del alumnado | OP | X | | X |
| | Didáctica general | B | | | X |
| Sevilla | Formación escuela, relaciones interpersonales y cambio social | B | X | X | X |

B= "Básica"; OB = "Obligatoria"; OP = "Optativa"; F = "Familia"; DF = "Diversidad familiar"; I = "Interacción familia-escuela"

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio tenía como objetivo conocer cómo era la formación que recibían los docentes en formación del grado de Educación Primaria de las Universidades de Andalucía Públicas. Los resultados revelaron que la temática de diversidad familiar y el trabajo con la familia no eran aspectos muy tenidos en cuenta en los planes de estudio de las Universidades Públicas, ya que sólo aparecía en el 6,1% de las asignaturas que se impartían en Andalucía.

Sin embargo, se debía tener en cuenta que 77,3% de las asignaturas que abordaban esta temática eran básicas, es decir, que todo el alumnado tenía que cursarlas obligatoriamente para obtener el título de graduado. Esta pudo ser la explicación a uno de los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo por Urdiales et al. (2021) en la que en general a medida que los estudiantes avanzaban de curso consideran tener una mayor formación en cuanto a diversidad familiar, pero al mismo tiempo los estudiantes valoran como escasa la formación en dicha área y que no disponen de recursos para trabajarla con el alumnado. Esto puede ser fruto de que, aunque en las guías didácticas apareciese que se abordaba y se trabajaba la temática, la formación parece no resultar completa para los docentes en formación.

Esta revisión revelaba que a pesar de que la diversidad familiar y su inclusión en el aula es un tema todavía algo invisible, los planes de estudio sí incluyen algo de formación sobre la temática. Esta situación unida a los resultados obtenidos en la investigación de Ocón et al. (2018) acerca del interés y su positiva actitud de los docentes en formación por la temática, llevaban a pensar positivamente sobre la aceptación de la diversidad familiar en las aulas de Educación Primaria en un futuro próximo.

Este estudio ayudará a tener una visión más clara sobre la formación en materia de diversidad familiar que se está ofreciendo en el contexto andaluz y ayudará a una mejora de la misma en los futuros planes de estudios y a acercarnos a un modelo de escuela más tolerante e inclusivo, donde los docentes acepten los cambios sociales que dan lugar a la familia y sus diversas tipologías (Moreno-Mínguez et al., 2017).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3). 1-11.
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Akal.
- Capano, A., Massonnier N., y González, M. (2016). Análisis de ideas de docentes de educación primaria sobre Diversidad Familiar. *Propósitos y Representaciones*, 4(2). 15-71. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.119>
- Crisol, E., y Romero, M.A. (2018). Intervención psicoeducativa en Educación Infantil. Síntesis.

- Irueste, P., Guatrochi, M., Pacheco, S., y Delfederico, F. (2018). New Family Configurations: Types of Family, Functions and Family Structure. *Revista de psicoterapia relacional e intervenciones sociales*, 41, 11-18.
- Lindón, M., y Francisco, A. (2016). 2 mamás y un hijo biológico: trabajando la Diversidad Familiar en la formación de maestros/las, *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (2), 137-154.
- Moreno Mínguez, A., Ortega Gaspar, M., y Gamero, C. (2017). Los modelos familiares en España: reflexionando sobre la ambivalencia familiar desde una aproximación teórica. *Revista Española de Sociología*, 26 (2), 149-167. <http://doi.org/10.22325/fes/res.2016.5>
- Mota, R.; Hamburguer, J. y Vidal, F. (2017). La modernidad de una sociedad familiar. Informe Familia 2017. *Padres y maestros*, 374, 34-40. <http://doi.org/pym.i374.y2018.005>
- Ocón-Domingo, J., Rodríguez-Sabiote, C., y Álvarez-Ferrándiz, D. (2018). Perfiles de opinión de los estudiantes universitarios acerca de la homoparentalidad en el contexto actual de metamorfosis familiar. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 13(2), 569-591. <http://doi.org.10.14198/OBETS2018.13.2.05>
- Rodríguez-Mena, J.A., y Moreno, E. (2017). Barriers and limitations to school intervention in family diversity. A case study of homoparental families. *Social and Behavioral Sciences* 237, 850-855. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.182>
- Rodríguez-Mena, J.A., Moreno-Sánchez, E., y Monterréz-Santos, I. (2018). Un estudio de caso sobre la idealización y representación de la familia en los centros educativos. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 403-413.
- Universidad de Almería (2022) *Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria*. <https://www.ual.es/estudios/grados/presentacion/plandeestudios/1915>
- Universidad de Cádiz (2022) *Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria*. <https://asignaturas.uca.es/asig/?titulo=1119>
- Universidad de Córdoba (2022) *Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria*. <https://www.uco.es/organiza/centros/educacion/es/primaria-planificacion-de-la-ensenanza>
- Universidad de Granada (2022) *Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria*. <https://grados.ugr.es/primaria/pages/infoacademica/estudios>
- Universidad de Huelva (2022) *Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria*. <http://uhu.es/fedu/?q=iacademica-graedup&op=guiasdocentes2122>
- Universidad de Jaén (2022) *Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria*. <https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2018-19/1/121A>
- Universidad de Málaga (2022) *Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria*. https://www.uma.es/centers/subjects_center/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5010/
- Universidad de Sevilla (2022) *Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria*. <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-educacion-primaria#edit-group-plan1>
- Urdiales Bermúdez, I., Caurcel Cara, M., y Crisol Moya, E. (2021). La Diversidad Familiar desde la perspectiva de los futuros docentes de Educación Infantil: necesidades formativas. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 349-359. <https://doi.org/10.5209/rced.70210>
- Vaz, D., y Neves, F. (2019). A diversidade familiar em contexto educativo. *Exedra Número Temático*, 1, 144-165.

Evolución de la brecha salarial de género, espacial y sectorial en España

Francisco Manuel Morales Rodríguez

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada. España.

fmorales@ugr.es

Jesús Barreal

Departamento de Economía Financiera y Actuarial y Estadística. Universidad Complutense de

Madrid. España. jbarreal@ucm.es

*Pere Mercadé Melé**

Departamento de Economía Aplicada (Estructura Económica). Universidad de Málaga. España.

pmercade@uma.es

**autor de correspondencia*

RESUMEN

La economía española en los últimos 50 años presenta un crecimiento anual acumulativo del 4,6%. El problema es que las desigualdades son persistentes tanto a nivel regional como por motivos de género. En esta investigación se analizan los datos que presenta el Instituto Nacional de Estadística (INE) y se pone de manifiesto las diferencias existentes entre hombres y mujeres, entre regiones y entre el sector público y privado. Además, se analiza cómo influye cada año de experiencia laboral en las retribuciones, y una vez más, se observan diferencias por motivos de género y acentuadas para el sector privado.

INTRODUCCIÓN

El Producto Interior Bruto (PIB) per capita en España ha pasado de 4.227€ en el año 1980 a 27.870€ en el año 2022 (Prados de la Escosura, 2021), es decir, la tasa de anual media acumulativa ha sido del 4,59% año tras año. Esa cifra muestra cómo en los últimos 42 años se ha crecido de manera significativa y ha habido un progreso social en la economía española (Stiglitz et al., 2009). El problema es que este aumento de la riqueza nacional no se ha traducido a un reparto equitativo a nivel regional ni en una misma población (García y Myro, 2021). Las desigualdades económicas pueden ser de distinta índole, vinculadas a bajos niveles educativos y formativos; distintas clases sociales; y de manera sorprendente por motivos de género (López et al., 2017). En este sentido, hay teorías que explican las diferencias salariales por el hecho de tener distintas habilidades y competencias, como establece la teoría del capital humano (Becker and Woessmann, 2009), la teoría credencialista (Spence, 1973, 1974; Stiglitz, 1975) o el enfoque radical que atribuyen a causas

socioeconómicas en el sí de las familias (Bowles y Gintis, 2003). Además de todas estas diferencias, también es bien sabido, que, a nivel nacional, en España, el crecimiento desigual en las distintas regiones, lo que está motivado por cuestiones de productividades y también por un distinto reparto de la renta por cuestiones de género (García y Myro, 2021). Podemos destacar tanto una segregación ocupacional (Bettio y Veraschchagina, 2009) como unas categorías profesionales sexuadas y con tendencia a una menor retribución salarial (Sánchez, 2017).

Según el informe *The Global Gender Gap 2022 (Report The Global Gender Gap Report 2022)* la brecha salarial de género es del 28,21% en España. Incluso en el ámbito universitario, según un informe reciente (*Dossier informativo. Brecha salarial en el sistema universitario público español*, en junio de 2023 del Ministerio de Universidades de España) la Brecha Salarial Media de Género en el propio Sistema de Universidades Públicas españolas es de un 12,7%, siendo concretamente la brecha media más elevada en los llamados complementos (19,1%). En otros contextos culturales, como, por ejemplo, el mexicano (Cuéllar y Moreno, 2022), el peruano (Salas Zúñiga, 2019) y el ecuatoriano (Linthon-Delgado y Méndez-Heras, 2022) también se evidencia brecha salarial de género. En un estudio reciente, al descomponer la brecha salarial de género, Edelsztein y Waisbrot (2023) ponen de manifiesto que del 20%, el 7,7% puede explicarse exclusivamente por discriminación directa mientras que el restante 12,3% puede ser explicado por factores como el total de años de experiencia, el nivel educativo y el número de personas a cargo. Respecto al ámbito universitario antes mencionado, otro estudio en España (Jabbaz et al., 2019) indicó que es la estructura funcional de las universidades y la estructura social lo que contribuye a esa brecha salarial y no los méritos por parte de hombres en comparación con los méritos de las mujeres. En ese sentido, también en el año 2019, Pérez et al. (2019) encuentran que una distribución desigual de las tareas domésticas es uno de los factores relacionados con las diferencias ocupacionales y de jornada laboral que están sobre la base de la discriminación salarial que sufren las mujeres. Asimismo, otro trabajo (Paz, 2019) señala que esa brecha salarial puede estar influenciada por los llamados efectos de "suelo pegajoso" y efecto "techo de cristal" que según Emiliani et al. (2014) puede estar ya presente desde las primeras etapas en el mercado laboral de las personas universitarias que se han titulado recientemente.

El interés del análisis de este capítulo radica la relación del salario bruto medio y el género y los años de experiencia, así como la interacción de ambas. Además, se analizará el salario bruto medio por las distintas regiones de España. La estructura del capítulo es la siguiente: se inicia con una revisión bibliográfica, seguidamente se expone la metodología para terminar con la presentación de los resultados y la exposición de las principales conclusiones.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Un aspecto importante para considerar al hablar de la brecha salarial entre hombres y mujeres es si se pertenece a una zona rural o no (De la Torre et al., 2017; Rivera Mateos, 2018). Así se encuentra que la brecha salarial de género del 23% menor en los salarios promedio de las mujeres rurales (Rivera Mateos, 2018). Esto puede ser debido a la falta conciencia de empoderamiento en las mujeres rurales que los lleva incluso a ocupar empleos que no están en consonancia con su nivel de preparación (De la Torre et al., 2017). En esta línea, no se trata solo de desarrollar políticas de compensación para aumentar los niveles de formación, sino que es necesario que las políticas contribuyan a eliminar prejuicios culturales y existentes en las instituciones (Foulkes y Real, 2001). Dichos prejuicios pueden ser debidos a una socialización diferenciada entre hombres y mujeres (Morales et al., 2012). Los datos que nos proporciona el Instituto Nacional de Estadística (INE) nos permite analizar los salarios en función de 7 zonas geográficas, que son las zonas: Noroeste, Noreste, Madrid, Centro (excluyendo Madrid), Este, Sur y Canarias. Ya hay otros estudios que analizan las diferencias regionales para ver las diferencias en las pernoctaciones y el gasto diario de los turistas (Barreal et al, 2023) o el análisis de las proyecciones territoriales (Siyamiyan et al., 2022, 2023) o del aprovechamiento óptimo de sus recursos (Mercadé et al., 2023).

Las diferencias salariales también se explican por el hecho de tener distinto capital humano en la zona. Schultz en una conferencia pronunciada en 1959, acuñó la expresión “capital humano” (Schultz, 1961). Posteriormente Becker (1962) puso especial énfasis en la inversión en educación, en la formación en el lugar del trabajo y en salario, porque todo ello potencia la productividad y las ganancias. Existe una correlación positiva entre el nivel de estudios y el tiempo de dedicación de los padres hacia el desarrollo intelectual de los hijos (Salas, 2004). Según la teoría del capital humano, las personas que han realizado estudios “económicamente productivos” deberían ganar más que los que no han estudiado o han cursado carreras no ligadas a los sistemas productivos (Salas, 2004).

La teoría credencialista (Spence, 1973, 1974; Stiglitz, 1975) pone especial énfasis en los fallos del mercado a la hora de identificar las personas más capaces para realizar un tipo de trabajo. Es por ello que los individuos dan señales al mercado a través de los títulos, para que realice la labor de filtro. Si bien, el enfoque del capital humano ponía el foco en la productividad para lograr mayores ingresos, la teoría credencialista lo pone en el mayor número de credenciales para conseguir más ingresos.

Finalmente, tenemos los autores de la escuela radical (Bowles y Gintis, 2003), que establecen una interpretación totalmente distinta de los vínculos entre la educación, la productividad y los ingresos. Estos autores consideran, que, si bien la inteligencia influye en la remuneración de las personas, es más relevante el origen de socioeconómico de los individuos. Por lo tanto, estos autores consideran que el

efecto de la educación es poco relevante para determinar los salarios (Salas, 2004).

Por último, habría que destacar otra teoría, la teoría institucionalista (Thurow, 1975; Doeringer y Piore, 2020), que consideran que la relación entre educación, productividad y retribución se fundamenta en el papel de las empresas y no de las personas, es decir, la productividad viene determinado por el puesto de trabajo que uno desempeña, no el propio individuo (Doeringer y Piore, 2020).

METODOLOGÍA Y DATOS

Para alcanzar el objetivo de este capítulo, se recurre a la base de datos de Encuestas de Estructura Salarial que desarrolla el Instituto Nacional de Estadística con una estructura temporal de cada cuatro años (INE, 2023a). De tal manera que los datos que se han empleado son los que van desde la encuesta de 2002 a la de 2018, teniendo un total de cinco periodos. Esto hace que el estudio cuente con un total de 1.093.900 encuestas, de las que 948.545 corresponden al sector privado y 145.355 al sector público. Dentro del sector privado el 38,66% de las respuestas se corresponden a mujeres, mientras que el restante 61,34% son hombres. La proporción cambia cuando se trata del sector público, en este caso el 53,57% son mujeres, mientras que el 46,43 son hombres.

Para el estudio se selecciona como variable dependiente el salario bruto con la finalidad de observar cómo afecta sobre ella la condición de ser mujer o hombre, así como su antigüedad en la empresa. Como la variable está determinada en euros corrientes, entonces hay que deflactarlos para poder compararlo entre periodos. Así, se usa el Índice de Precios al Consumo (IPC) general proporcionado por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2023b) para transformar la variable y poder emplearla en precios constantes en base 2021. En la base de datos se obtiene que el salario bruto en términos reales es de 26.269,48€ con una desviación típica de 24.607,86€. No obstante, esto varía en función del género y el sector público/privado; de tal manera que las mujeres perciben un salario bruto de 19.308,45€ y los hombres de 27.247,13€ cuando se habla del sector público. Por su parte, en el privado, las mujeres perciben de media unos 21.673,10€ por los 30.579,85€ que perciben los hombres. Nótese que en todos estos datos no se tiene en cuenta ni la temporalidad ni el tipo de jornada laboral ni las horas trabajadas a la semana.

En términos de antigüedad se obtiene que de media los encuestados muestran una pertenencia en la empresa actual de 9,4 años con una desviación típica de 9,8 años. En este apartado también existe disparidades entre género y sector. En este caso se puede hablar de que de media en el sector público la antigüedad de las mujeres es de 8,6 años, mientras los hombres son de 10,4 años. Por otro lado, el sector privado presenta una pertenencia de media más larga que el sector público, así para las mujeres es de 9,2 años y para los hombres de 11 años.

Como España es un país enormemente heterogéneo a nivel de distribución geográfica de la renta y de sus comportamientos empresariales, entonces, este capítulo tendrá en cuenta las figuras de las NUTS de nivel 1 para registrar cómo se comporta la distribución espacialmente (Eurostat, 2023). Así, la Figura 1 describe espacialmente cada uno de las siete supra-regiones determinadas por la Comisión de la Unión Europea.

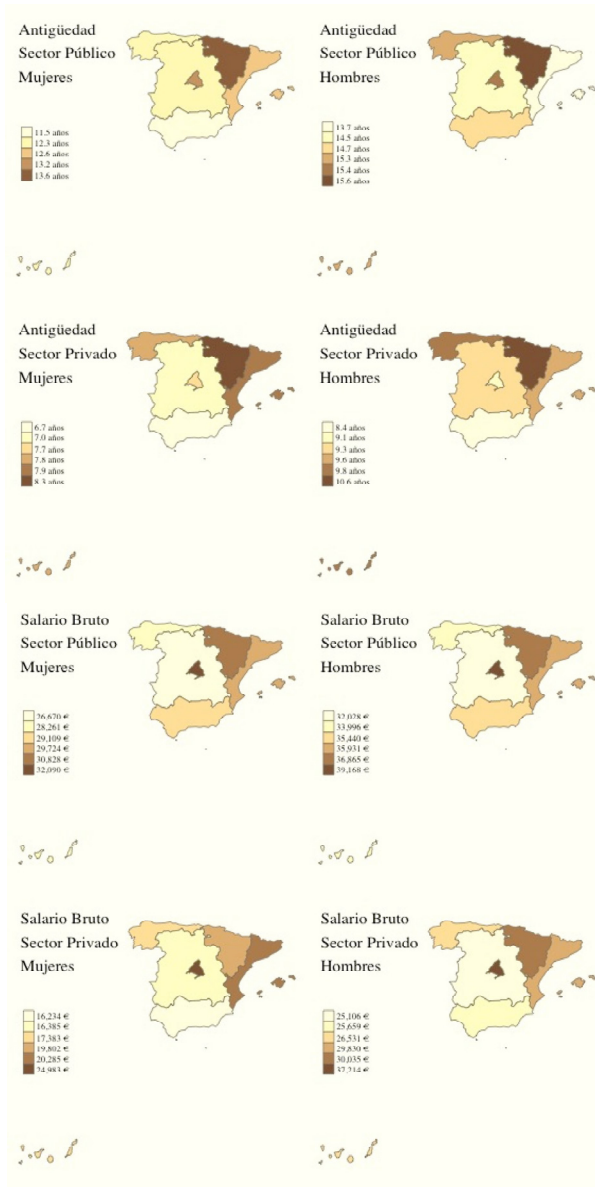
FIGURA 1: Estructura espacial de los datos



Fuente: Eurostat (2023)

Partiendo de la distribución espacial anterior, en la Figura 2, se describen los valores medios para la antigüedad en la empresa y el salario bruto de los encuestados. Así, se observa que el valor más alto de salario se encuentra en la Comunidad de Madrid, indistintamente del sector implicado. El resto de las áreas van alternando posiciones, pero la zona central siempre se encuentra también entre las más bajas, mientras que la noroeste y este entre las más altas. En cuanto a la antigüedad, se observa que los valores más altos y, a la postre más estabilidad en las empresas, se encuentran en la zona noroeste. Mientras que para el sector público la antigüedad más baja se concentra sobre todo en la zona central y para el sector privado en la zona sur.

FIGURA 2: Antigüedad y salario bruto medio por género y sector de actividad



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de INE (2023a)

Con los datos anteriores se van a plantear diversos modelos de regresión por Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) teniendo en cuenta la muestra general y la submuestra para cada uno de los NUTS 1. En ella se seguirá la forma funcional que se detalla a continuación

$$\text{SALARIO_BRUTO}_i = \beta_1 \text{ANTI}_i + \beta_2 \text{SEXO1}_i + \beta_3 \text{SEXO6}_i + \beta_4 \text{ANTI}_i * \text{SEXO6}_i + \varepsilon_i$$

En la que el salario bruto depende de la antigüedad (en años), del género (SEXO1=Hombre, SEXO6=Mujer) y del efecto cruzado entre mujer y antigüedad. Nótese que se ha eliminado la ordenada en origen y el efecto cruzado del hombre con la antigüedad para evitar multicolinealidad perfecta. En el modelo, b_1 identificará que por cada año de antigüedad lo que percibiría un trabajador en término brutos para la zona de estudio, independientemente del género. Para corregirlo por sexo, entonces se aplicará la b_4 en caso de que el trabajador sea mujer, en caso contrario, sería el valor de la b_1 . La b_2 y b_3 serán las variables de control, en el primer caso para hombres y el segundo para mujer. Ambas serán la ordenada en el origen para cada uno de los casos, por lo que representará el salario bruto de base independientemente de la antigüedad.

RESULTADOS

Con toda la información anterior se ha aplicado dos bloques de regresiones, uno para el sector público y otro para el privado. El primero se refleja en la Tabla 1, en la que se observa como todas las variables son significativas para el modelo general de todo el país, mientras que la antigüedad vinculada al género no es significativa para el modelo del Noroeste, Sur y Canarias. Destacan los modelos también por presentar una elevada capacidad explicativa al superar todas ellas el R^2 el 0,7. Esto supone, que a nivel general el 76% de la variabilidad del salario bruto viene explicada por las variaciones en las variables independientes propuestas. De tal manera que un hombre cobra de salario bruto de 27.577,55€ frente a los 23.649,78€ de una mujer, por lo que de partida el hombre en el sector público percibe más que una mujer. A medida que aumenta la antigüedad en el sector se percibe por año de pertenencia un total de 543,22€; pero no para todos los géneros, por lo que, si se es mujer, el salario bruto serían 74,39€ menos. A nivel geográfico se observa que la región Noroeste, Sur y Canarias la anterior distinción en la antigüedad no se produce porque en ellas la elasticidad de b_4 no es significativa. En el resto de las áreas la segmentación por género es significativa y registra valores negativos, por lo que los hombres perciben más por la antigüedad de año trabajado en el sector público que las mujeres.

TABLA 1: MCO para el sector público

| | NACIONAL | NOROESTE | NORESTE | COMUNIDAD DE MADRID | CENTRO | ESTE | SUR | CANARIAS |
|------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ANTI | 543.22 *** (6.40) | 449.26 *** (15.93) | 546.93 *** (15.37) | 466.31 *** (19.01) | 557.56 *** (14.28) | 644.98 *** (14.82) | 549.48 *** (14.87) | 458.39 *** (35.90) |
| SEX01 | 27577.55 *** (118.29) | 27107.25 *** (305.64) | 28322.05 *** (298.10) | 31990.07 *** (366.73) | 23969.46 *** (263.70) | 27107.93 *** (257.82) | 27355.25 *** (272.22) | 28796.56 *** (630.67) |
| SEX06 | 23649.78 *** (104.90) | 23864.96 *** (261.67) | 23776.85 *** (241.41) | 26868.92 *** (311.56) | 21005.81 *** (224.56) | 23302.09 *** (233.40) | 23093.60 *** (274.96) | 26059.64 *** (598.19) |
| ANTI:SEX06 | -74.39 *** (9.07) | -91.31 *** (22.77) | -28.83 (20.72) | -70.26 ** (26.36) | -95.95 *** (19.91) | -135.96 *** (20.63) | -25.96 (23.64) | -55.22 (51.98) |
| N | 145355 | 16998 | 20582 | 20824 | 22668 | 32954 | 24101 | 7228 |
| R2 | 0.76 | 0.79 | 0.81 | 0.74 | 0.77 | 0.74 | 0.76 | 0.72 |

*** p < 0.001; ** p < 0.01; * p < 0.05.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos INE (2023a).

A nivel geográfico, de partida, se observa que el salario más alto es el de la Comunidad de Madrid, tanto para hombres como para mujeres. Por el contrario, en la zona centro es dónde menos salarios se registran como nivel de partida, mientras que en Canarias es donde la diferencia entre ellos es más pequeña. En cuanto a la antigüedad, está más remunerada a nivel general en la zona Este, pero es dónde el efecto de ser mujer penaliza más este concepto.

En la Tabla 2 se exponen los resultados para el sector privado, en dónde se observa que todas las variables son significativas para todos los modelos espaciales. En este caso, el nivel explicativo del modelo general registra un R² de 0,56, pero presenta fuerte variabilidad entre las regresiones oscilando del 0,71 para la región Centro al 0,48 para la Comunidad de Madrid. A nivel general se parten de valores más bajos que el nivel público con unos 21.139,20€ para los hombres frente a los 14.221,87€ para las mujeres. La antigüedad en este modelo general supone unos 827,42€ por año trabajado, pero para el caso de las mujeres este valor se vería minusvalorado en 126,12€. Esto supone que en sector privado las mujeres cobran de partida menos, pero esta diferencia se ve acentuada a medida que aumenta la antigüedad en la empresa.

TABLA 2: MCO para el sector privado

| | NACIONAL | NOROESTE | NORESTE | COMUNIDAD DE MADRID | CENTRO | ESTE | SUR | CANARIAS |
|------------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ANTI | 827.42 *** (3.07) | 698.62 *** (6.45) | 656.52 *** (5.84) | 1078.45 *** (12.91) | 826.28 *** (5.43) | 847.86 *** (5.32) | 896.30 *** (10.83) | 928.13 *** (10.69) |
| SEX01 | 21139.20 *** (42.46) | 19667.84 *** (91.75) | 23055.80 *** (88.10) | 27389.67 *** (172.03) | 17401.70 *** (74.04) | 21721.70 *** (73.75) | 18095.73 *** (137.77) | 16147.14 *** (131.54) |
| SEX06 | 14221.87 *** (52.49) | 12715.26 *** (117.04) | 14585.81 *** (111.06) | 18038.15 *** (195.94) | 11572.63 *** (100.03) | 15122.24 *** (86.88) | 11509.07 *** (179.99) | 12284.22 *** (163.64) |
| ANTI:SEX06 | -126.12 *** (5.55) | -103.48 *** (11.90) | -29.86 ** (10.78) | -178.15 *** (21.60) | -143.60 *** (10.95) | -193.62 *** (9.12) | -187.71 *** (20.75) | -155.80 *** (19.68) |
| N | 948545 | 116235 | 158030 | 136710 | 117149 | 254862 | 123706 | 41853 |
| R2 | 0.56 | 0.65 | 0.66 | 0.48 | 0.71 | 0.64 | 0.41 | 0.67 |

*** p < 0.001; ** p < 0.01; * p < 0.05.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos INE (2023a).

En cuanto a los modelos geográficos, se observa que el nivel de partida para ambos sexos vuelve a ser la Comunidad de Madrid, mientras que la más baja para hombres es la zona Centro y para mujeres la zona Sur. En cuanto a la antigüedad, la Comunidad de Madrid es donde más se remunera por año de pertenencia con 1.078,45€/año, pero es la tercera que más penaliza el hecho de ser mujer. Esto implica que se reducen los ingresos por tiempo de pertenencia en unos 178,15€ al año por el hecho de ser mujer. En la zona Noreste es donde menos se penaliza al género femenino por su condición, de manera que el hombre cobraría 656,52 € por año de antigüedad y la mujer vería reducido ese concepto en 29,86€/año. Se puede decir que en esta región es donde menos desigualdad se registra, aunque a nivel general el nivel de salarios brutos y la remuneración por antigüedad son bajos en comparación con otras áreas. En donde más penaliza es en la región Este, zona en la que se registra una reducción de 193,62€ por año en la empresa.

CONCLUSIONES

El Producto Interior Bruto (PIB) de España ha crecido en los últimos 50 años un 4,59% de manera anual. El problema que este crecimiento económico no ha afectado de manera igual en las distintas regiones ni entre hombres y mujeres ni en el sector público y privado. Los investigadores han intentado explicar estas diferencias salariales tanto regionales como por género. En este sentido, nos encontramos con distintas teorías que tratan de arrojar luz para explicar la relación entre educación, salario y productividad. Por un lado, tenemos la teoría del capital humano que pone el foco en la productividad de la persona y la importancia de realizar estudios vinculados con los sectores más productivos de la economía. Por otro lado, tenemos la teoría credencialista, que aboga por los fallos que presenta el mercado de trabajo y por la importancia de tener títulos que te distingua entre los demás. También, tenemos la teoría institucionalista, que pone el foco más en el puesto de trabajo de la empresa que en el propio individuo. Y finalmente, el enfoque radical que aboga por el origen socioeconómico de las personas para explicar las diferencias salariales existentes. También cabe mencionar otras teorías sociológicas que de algún modo señalan la importancia del denominado efecto "techo de cristal" y de una socialización primaria y secundaria diferenciada entre hombres y mujeres.

En el sector público, se cobra más que en sector privado tanto a nivel nacional como regional. Este resultado es un tanto curioso a pesar de no tener en cuenta la temporalidad ni la duración de la jornada laboral en el modelo. Esto se debe a que, si observamos la teoría del capital humano, los salarios más elevados son los que se producen en los sectores más productivos, y a simple vista, uno puede considerar que están en el sector privado. Pero al mismo tiempo, este dato arroja otra realidad en España, que es el trabajo poco cualificado en algunos sectores como en la hostelería, que copan un gran parte del trabajo nacional. Además, muchos

graduados en España acaban en el sector público, donde uno de los mecanismos de promoción es la mayor titulación de los mismos, y esto explicaría el mayor número de egresados según la teoría credencialista. También existen diferencias a nivel de género, donde los hombres cobran más que las mujeres tanto en sector público como en el privado, evidenciando una brecha salarial en función del género. En este sentido, en el sector público, los hombres ganan de media 27.577,55€ y las mujeres ganan 23.649,78€; y en el sector privado, los hombres ingresan 21.139,20€ y las mujeres 14.221,87€. Estas diferencias en función del género pueden deber a causas estructurales del mercado laboral español, como una mayor presencia de las mujeres en los trabajos a tiempo parcial, como a una feminización de ciertos trabajos de menor productividad; y la presencia de las mujeres en sectores donde están peor remunerados.

Si analizamos la experiencia laboral, también existen diferencias salariales en función del género. En el sector público, por cada año de experiencia, el hombre gana 543,22€ y la mujer 74,39€ menos, es decir, 468,83€. En el sector privado, cada año de experiencia laboral se paga más, pero en este caso la mujer sigue cobrando 126,12€ menos; es decir, el hombre gana 827,42€ y la mujer 701,30€.

Si tenemos en cuenta las regiones, en el sector privado donde se gana más es en la región de Madrid, y donde se gana menos es en la región del sur. Entendemos que, en la región de Madrid, coexisten trabajos con altos niveles de productividad y además de ofrecer servicios financieros y tecnológicos; en cambio en la región del sur, abunda más el turismo y la agricultura, que presentan unas tasas de productividad menores. En cambio, en el sector público las regiones presentan unas retribuciones semejantes a excepción de la región de Madrid que está un poco por encima.

Como toda investigación, este trabajo presenta una serie de limitaciones, como puede ser un análisis cualitativo desarrollado por grupos de expertos que analicen los motivos de la discriminación salarial por razones de género. Además, podría ser interesante analizar la economía sumergida, la temporalidad o las horas contempladas en el contrato laboral, lo que podría aportar más información a las diferencias salariales existente. Para futuras investigaciones, sería necesario analizar el salario bruto para cada sector en concreto, y así, hacer un análisis pormenorizado de las diferencias salariales.

AGRADECIMIENTOS

JB agradece a la Universidad Complutense de Madrid por la beca de movilidad (Recualificación MV24/21) financiada por el Ministerio de Universidades y por el Programa NextGeneration en la Unión Europea.

PMM agradece a la Universidad de Málaga la ayuda por la estancia del II Plan Propio de Investigación, Transferencia y Divulgación Científica.

FMMR agradece la Ayuda del Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad (INV-IGU189-2022) dentro del Plan Propio de Investigación y Transferencia de la UGR 2022.

BIBLIOGRAFÍA

- Barreal, J., Vena-Oya, J., & Mercadé-Melé, P. (2023). Addressing regional tourism policy: Tools for sustainable destination management. *Journal of Vacation Marketing*. <https://doi.org/10.1177/13567667231179756>
- Becker, S. (1962): Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70, 9-49.
- Becker, S., & Woessmann, L. (2009). Was Weber wrong? A human capital theory of Protestant economic history. *The quarterly journal of economics*, 124(2), 531-596.
- Bettio, F., & Verashchagina, A. (2009). Gendersegregation in the labour market.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2003, June). Schooling in capitalist America twenty-five years later. In *Sociological Forum* (Vol. 18, No. 2, pp. 343-348). Wiley, Springer.
- Cuéllar, C.Y. y Moreno, J.O. (2023). Empleo, salarios y brecha de género en México: Evidencia de tres décadas de mercado laboral urbano. *Revista Latinoamericana de Banca Central*, 3(2), 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.latab.2022.100055>
- De la Torre, M.G.M.-V., Velasco-Portero, M.T., y Ramírez-Sobrino, J. N. (2017). El emprendimiento de las mujeres rurales españolas: Análisis de la brecha salarial. Una realidad difícil de resolver. *Papeles de Población*, 23(92), 151-183.
- Doeringer, P. B., & Piore, M. J. (2020). *Internal labor markets and manpower analysis*. Routledge.
- Dossier informativo. Brecha salarial en el sistema universitario público español*. Junio 2023, Madrid, España. <https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/06/01-Dossier-informativo-Brecha-Salarial-2023.pdf>
- Edelsztein, V. C. y vWaisbrot, S. A. (2023). Breaking down the Gender Pay Gap through a machine learning model. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, [S.l.], 1-29. <https://doi.org/10.29101/crcs.v30i0.20656>.
- Emiliani, L.C., Sosa, C del N., y Barón, J.D. (2014). La brecha salarial de género entre los universitarios recién titulados: ¿Qué tanto influye el tipo de carrera universitaria? *Trimestre Económico*, 81(322), 441-477.
- Eurostat (2023). Administrative boundaries. GISCO - the Geographic Information System of the Commission - localise, analyse, visualize. European Commission – Eurostat/GISCO. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/gisco/geodata/reference-data/administrative-units-statistical-units/nuts> [Último acceso el 20 de julio de 2023]
- Foulkes, D. M. y Real, G. C. (2001). La brecha salarial y la teoría de igualdad de oportunidades: Un estudio de género para el caso Mexicano. *Trimestre Económico*, 68(1), 71-107.
- García Delgado, J. L., & Myro, R. (2021). *Lecciones de economía española* (16ª edición). Madrid: Ed. Thomson-Cívitas.
- INE(2023a). Encuestas de estructura salarial. Instituto Nacional de Estadística. URL: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177025&menu=resultados&idp=1254735976596#!tabs-1254736195110 [Último acceso el 20 de julio de 2023]

- INE (2023b). Índice de precios de consumo. Instituto Nacional de Estadística. URL: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176802&menu=resultados&cidp=1254735976607 [Último acceso el 20 de julio de 2023]
- Jabbaz, M., Amper-Gras, T. y Díaz, C. (2019). La brecha salarial de género en las instituciones científicas. Estudio de caso. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, [S.l.], 80, 1-27. <https://doi.org/10.29101/crcs.v26i80.11248>
- Linthon-Delgado, D. E. y Méndez-Heras, L. B. (2022). Descomposición de la brecha salarial de género en Ecuador | Descomposición de la brecha salarial de género en el Ecuador. *Revista Mexicana de Economía y Finanzas Nueva Época*, 17(1), E706, 1-25. <https://doi.org/10.21919/remef.v17i1.706>
- Lopez-Ruiz, M., Benavides, F. G., Vives, A., & Artazcoz, L. (2017). Informal employment, unpaid care work, and health status in Spanish-speaking Central American countries: a gender-based approach. *International Journal of Public Health*, 62, 209-218.
- Mercadé-Melé, P., Almeida-García, F., Martínez-García, A., & Coll-Ramis, M. A. (2023). Hotel Rooftops as a Space for Consumption in Historic Centres: The Case Study of Palma (Spain). *Land*, 12(3), 657.
- Morales, F.M., Trianes, M.V. y Miranda, J. (2012). Diferencias por sexo y edad en afrontamiento infantil del estrés cotidiano. *Electron. J. Res. Educ.*, 10, 95-110.
- Paz, J. A. (2019). La brecha de género en Argentina: Un análisis sobre la segregación laboral. *Sociedade e Cultura*, 22(1), 1-27.
- Pérez, J. B., Gómez Sánchez, T. V. y Ruesga Benito, S. M. (2019). Reflexionando sobre la brecha salarial de género. *Revista de Derecho de la Seguridad Social, Laborum*, 19, 265-274.
- Prados de la Escosura, L. (2021). Spanish Economic Growth, 1850-2015 [dataset]. Versión 1. Banco de España (compilador) Repositorio institucional del Banco de España Disponible en: <https://repositorio.bde.es/handle/123456789/18695>
- Report The Global Gender Gap Report 2022. <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-20>
- Rivera Mateos, M. (2018). Brecha salarial turística y desigualdades laborales de género en zonas rurales de Andalucía (España). *Cuadernos Geográficos*, 57(3), 291-312.
- Salas Velasco, M. (2004). La relación educación-economía: un estudio del desajuste educativo de los titulados universitarios. *Revista de Educación*, 334(16), 259-278.
- Salas Zúñiga, G. (2019). Brecha salarial de género en Perú y su tratamiento: reflexiones sobre la Ley de Igualdad Salarial y su Reglamento. *Ius et Veritas*, 59, 240-254.
- Sánchez-Mira, N. (2017). La bretxa salarial i les desigualtats de gènere al mercat de treball. Una revisió d'aproximacions teòriques i aportacions empíriques. *Anuario IET de trabajo y relaciones laborales*, 4, 87-98.
- Schultz, T. W. (1961): «Education and Economic Growth». En HENRY, N. B. (ed.): *Social Forces Influencing American Education*, University of Chicago Press, Chicago, págs. 46-88.
- Siyamiyan, A., Almeida-García, F., & Mercadé Melé, P. (2023). Analysis of the projected image of tourism destinations on photographs: The case of Iran on Instagram. *Anatolia*, 34(2), 144-162.
- Siyamiyani, A. , Garcia, F. A., & Mercadé-Melé, P. (2023). Tourists' perceived destination image and behavioral intentions towards a sanctioned destination: Comparing visitors and non-visitors. *Tourism Management Perspectives*, 45. <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2022.101062>

- Spence, M. 1973. "Job market signalling." *Quarterly Journal of Economics*, 88, 355-374.
- Spence, M. (1974). *Market Signaling-Informational Transfer in Hiring and Related Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Stiglitz, J.E. (1975). "The Theory of "Screening," Education, and the Distribution of Income." *American Economic Review* 65(3), 283-300.
- Stiglitz J., Sen A., Fitoussi J. (2009). *The measurement of economic performance and social progress revisited*. Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress. París.
- Thurow, L. C. (1975). *Generating Inequality: Mechanisms of Distribution in the U.S. Economy*, Basic Books, New York.

Maricón de pueblo: estereotipos homosexuales en el ámbito colectivo rural

Rodríguez Gobiet, J. P y Morales Rodríguez, F. M.***
Doctorando en Ciencias de la Educación UGR, Universidad de Granada***

INTRODUCCIÓN

La Educación del siglo XXI persigue nuevos objetivos como los establecidos a través de la Agenda 2030, ya que la sociedad es consciente del caldo de cultivo que representa el proceso de enseñanza-aprendizaje entre nuestra juventud para el pensamiento del futuro.

De esta forma, el docente ya no solo debe evaluar que existe una serie de competencias adquiridas entre su alumnado, sino que éstas se interiorizan a través de aspectos transversales como la Igualdad y la Libertad, aunque algunos sectores de la sociedad sigan cuestionando este hecho.

Estos aspectos coeducativos no siempre son tratados con la misma importancia en algunos ámbitos escolares de ciertas zonas rurales pequeñas, ya que en el tejido social existe cierta tendencia de “miedo a la normalización”. Una gran evidencia de ello es la existencia de jóvenes estudiantes que callan acerca de su condición sexual o no la manifiestan públicamente. Este hecho puede ser demostrado a través de una serie de hipótesis sobre una serie de estereotipos homosexuales que generan este prejuicio:

- Las zonas rurales presentan relaciones sociales muy estandarizadas y este hecho continúa reproduciéndose entre el alumnado.
- Existe falta de información acerca de la educación afectivo- sexual entre el alumnado.
- El machismo imperante en algunas aulas rurales puede ser causante del rechazo de esa condición sexual por ser considerada inferior o débil.
- Existencia de una serie de carencias en la gestión de emociones transmitidas de generación en generación y que el alumnado padece directamente.
- Patrones conductuales de la población nunca sometidos a cuestionamiento e infundidas entre el alumnado (las circunstancias son así porque siempre han sido así)

Con este estudio, avalado por un análisis de datos obtenidos de diferentes centros educativos de la geografía andaluza a partir de unas encuestas realizadas al alumnado, pretenderemos demostrar cómo el estereotipo del “maricón de pueblo”, de aquel que siempre debe ocultar ante sus compañeros de clase su identidad, viene condicionado a través de unos prejuicios existentes tanto a nivel social, personal e histórico.

Estos datos (material) serán comparados con la experiencia educativa de una localidad donde el centro educativo ha apostado a lo largo de todo un curso por la inserción de bastantes aspectos transversales en las aulas. De esta forma, se podrá concluir cómo la Educación es la base real del cambio. Esta misma, basada en la Igualdad y el respeto a la Diversidad puede provocar la eliminación de prejuicios, por darle voz (oportunidad) a las diferentes visiones de la vida y por hacer válida cualquier tipo de condición sexual, llegando a normalizar entre el alumnado aspectos que, a principio de curso, constituían un tabú y convirtiendo a los mismos en portadores de un cambio social, extensible a toda una comunidad rural.

Porque muchas veces pensamos que la mejor forma de normalización es la de callar, ya que una persona heterosexual nunca ha tenido necesidad de manifestar nada acerca de su identidad.

Pero, mientras tanto, seguiremos escuchando en la calle, en el supermercado, en el gimnasio y en el instituto la palabra maricón y esta no es aseguradora de un cambio, aquel propuesto por el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 10 que pretende que todos seamos iguales, frenando cualquier disparidad en la población, eliminando cualquier prejuicio que no nos ayude a crecer. La Educación nos demostrará una vez más que es el motor del verdadero cambio.

CONTEXTO E HIPÓTESIS: COMPETENCIA DE LA HOMOFOBIA.

Como miembros de la Comunidad Docente debemos ser conscientes que la formación de una persona se realiza a través de ámbitos multidisciplinares. No todo lo que hemos asimilado proviene de un mismo sitio, ni se nos ha enseñado de forma exclusiva en casa, ni tampoco en el colegio.

Antiguamente, tanto el contexto escolar como el doméstico se establecían como ambientes complementarios en la formación de un adolescente ya que ambos intentaban ser una continuidad de elementos inamovibles a nivel social para la formación del alumnado de la época. Comentarios adultos vertidos hacia ese tipo de educación ofrecida la sitúan como la más ejemplarizante o aquella que ha hecho que la sociedad avance, juzgando con un cierto recelo el devenir de las futuras generaciones.

Actualmente, la situación que un adolescente vive en las aulas de los centros educativos es muy diferente a aquella que experimenta de forma personal en cada uno de sus hogares. En muchos casos, no existe una continuidad y es complicado

establecer un diálogo efectivo entre familias, alumnado y profesorado. Cuando se establece, en ciertos contextos se habla mucho, pero no se tratan elementos esenciales para la vida de un adolescente, como por ejemplo la gestión de sus emociones. Intentamos tratar las circunstancias personales como elementos de una educación para la diversidad en el papel, pero de momento todo tiende a generalizarse. Es por ello que existen muchos estereotipos aún presentes en algunas aulas de Secundaria y, sobre todo, en aquellas pertenecientes a núcleos rurales en los que es complicado acceder a juicios críticos.

El problema que surge ante lo expuesto y da sentido a este estudio, es cuando un adolescente del siglo XXI comparte contextos diferentes tanto a nivel escolar como personal y comienza a desarrollarse hacia la edad adulta sin ver en ese proceso lo que verdaderamente podría ser una oportunidad de crecimiento en la igualdad y la diversidad social. Todo confluye para crear este ambiente (contexto):

- Adultos recelosos de una juventud sobre la que no depositan la confianza de ser capaces de construir un futuro.
- Adultos que no han cuestionado una serie de estereotipos en los que fueron educados, de entre ellos, el miedo al cambio y a lo diferente.
- Adultos con falta de recursos para gestionar sus emociones.
- Adolescentes con prejuicios generados por los adultos que sienten falta de confianza por parte de los mismos, lo que provoca una brecha en el sistema.
- Adolescentes rodeados de información y con poca motivación a la creación de un pensamiento crítico (se generan nuevos prejuicios)
- Adolescentes con falta de recursos para gestionar sus emociones.

Enmarcando las variables anteriores en una serie de contextos socioeducativos formados por adolescentes y adultos podremos establecer una hipótesis sobre cómo algunas aulas de zonas rurales de Andalucía presentan una competencia singular interiorizada entre cierto sector de su alumnado, la competencia de la homofobia y cómo esta se instaura si la praxis educativa no

Según Fraisse (1982) las competencias están relacionadas con las experiencias y vivencias personales, y además se sostienen en conocimientos previos; comprometen procesos de ida y vuelta entre dichos datos y las características propias de estímulos personales.

Ahora bien, ¿cómo tratamos esta hipótesis, esta presunta competencia de la homofobia desde nuestro estudio “maricón de pueblo”?

Con este contexto establecido, analizaremos esta hipótesis bajo la visión del estudio de variables recurrentes en muchas aulas de zonas rurales que normalizan una situación de homofobia encubierta, incluso aceptada por personas del colectivo a través del silencio y que, provoca que las palabras sigan teniendo el peso que se desea desde una visión heteronormativa de las circunstancias.

Una competencia es algo que se enseña a través de la experiencia, una competencia es algo que se aprende y se vincula a vivencias personales y muchos de los docentes, sin ser conscientes, dejan que la competencia de la homofobia siga expandiéndose en muchas de sus clases. Cuando en las aulas no se someten a juicio ciertos comentarios que los jóvenes asimilan en otros ambientes, cometemos el riesgo de que la educación haya perdido todo su sentido de avanzar hacia la verdadera igualdad y diversidad.

A día de hoy, no tenemos el mismo panorama situacional de antes: aquel que no ofrecía muchas alternativas y creaba muchos prejuicios. Los contextos actuales que existen son diversos, pero, si estos no son sometidos al filtro del pensamiento crítico, caemos en el riesgo de educar adolescentes rodeados de individuos que no presentan una capacidad de ser íntegros (el ser gregario) y a los que se les demanda una serie de responsabilidades que, en ocasiones, ni los adultos han sido capaz de asumir. Estas circunstancias tan frustrantes generan desmotivación y el ambiente adecuado para que palabras como la de “maricón” sigan siendo un pretexto para justificar que siempre hay necesidad de marcar quién y por qué es más válido para poder pertenecer a ciertos ambientes.

De esta forma, existirá cierta parte del alumnado que no se beneficiará de un proceso completo de enseñanza - aprendizaje tanto por la parte que reprime (homófoba) como por la parte reprimida (homosexual que calla, incapaz de demostrar ante un público que lo es).

Por todo ello, el docente libre del s.XXI debe procurar que entre los contextos escolar y domestico de su alumnado existan una serie de elementos que constituyan un complemento constante para que el adolescente sienta cómo es el protagonista del proceso de enseñanza- aprendizaje y que, este mismo proceso se convierta en el foro adecuado para desmontar prejuicios con respecto a la homosexualidad aún vigente en las aulas, abordando esa *competencia de la homofobia* instaurada, tal y como también pretende nuestro estudio.

OBJETIVO: COMPETENCIA CÍVICA, NO SUPERADA

Encaminades a crear una serie de dinámicas a nivel social en la lucha por la Igualdad, se nos presenta como docentes la necesidad de detectar esa competencia de la homofobia (estereotipos de la homosexualidad) adquirida en cierto sector del alumnado para analizar qué variables han provocado esta asimilación y consecuente normalización de la misma.

Como hemos definido anteriormente, en el proceso de enseñanza- aprendizaje existen una serie de variables implicadas en la adquisición de competencias (M. Luisa Garcia-Hernandez y Maria Angeles Cano-Muñoz, 2021). Con un análisis de estas mismas variables, pretenderemos demostrar cómo la competencia cívica, que es aquella encaminada a preparar al alumnado para participar plenamente en la vida

social gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática en la sociedad, no está asimilada por la presencia de unos estereotipos homosexuales (competencia de la homofobia) en algunos contextos educativos rurales.

Propondremos ante este resultado una serie de soluciones encaminadas a la lucha contra la homofobia en las aulas a través de la aplicación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 10 propuesto por la Agenda 2030 en materia de reducción de las desigualdades. Todo ello lo ejemplificaremos a través de la implantación de proyectos de Coeducación, como el presentado en el Instituto de Educación Secundaria Virgen del Campo de Cañete de las Torres (Córdoba). Durante todo un curso académico se ha demostrado en el mismo cómo la educación es la base del cambio social. Finalmente, desde un análisis comparativo de resultados sobre diferentes tomas de datos, en diferentes contextos, podremos concluir cómo un proceso de enseñanza- aprendizaje es más efectivo si se presta especial atención a la asimilación de la competencia cívica como elemento que elimine los estereotipos de la homofobia en las aulas de secundaria.

MARCO EMPÍRICO

Considerando esta serie de objetivos de demostrar la homofobia presente en las aulas de algunas zonas rurales de Andalucía y de cómo a través de la asimilación de competencias cívicas podemos luchar por la verdadera Igualdad, trataremos ahora de exponer los siguientes aspectos: metodología, muestra, técnica de recogida de información e instrumento de análisis de datos empleados en esta investigación.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este trabajo, se ha empleado una metodología no experimental de naturaleza descriptiva, aplicando para la recogida de datos de la muestra un cuestionario cerrado en diferentes contextos de las aulas rurales de Andalucía. A partir del análisis de las respuestas, se revelan cuáles son las variables más influyentes en la adquisición de las competencias de la homofobia, es decir en la adquisición de un conjunto de estereotipos sobre la homosexualidad. Una vez obtenidos estos resultados, presentaremos una segunda parte de este estudio que nos llevará a demostrar cómo ante un contexto anteriormente definido podemos luchar contra la homofobia introduciendo variables pertenecientes a la competencia cívica, a través de un proyecto realizado en un centro de educación secundaria a lo largo de este curso. Con los datos que se muestran a continuación, se pretende por lo tanto demostrar una realidad generalizada en ciertos contextos educativo rurales basada en la homofobia y cómo esta puede ser tratada a través de procesos educativos (varia-

bles de la competencia cívica) que eliminen los estereotipos aún presentes sobre la homosexualidad en la actualidad. De esta forma frenaremos la homofobia a través de un verdadero desarrollo competencial, siendo conscientes de cómo nuestra labor como docentes influye de forma positiva entre nuestro alumnado y la comunidad educativa, si se realiza bajo procesos encaminados a la verdadera búsqueda de la igualdad en la diversidad, tal y como se define.

DISEÑO

Esta investigación es considerada de índole descriptiva puesto que permite identificar las características del fenómeno de estudio, la homofobia presente entre cierto sector de la comunidad educativa, describiendo el estado presente de la misma y sirviendo como base para otras investigaciones, como por ejemplo la encaminada a la erradicación de esos estereotipos presentes en las aulas (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2010; Salkind, 2009). Puesto que las descripciones se realizan en un momento concreto, también se puede definir como un estudio transversal (León y Montero, 2002)

MUESTRA

Para la selección de la muestra se ha empleado un conjunto de resultados proveniente de un alumnado de contextos rurales educativos de menos de 3000 habitantes en la comunidad autónoma de Andalucía. La muestra de estudio estuvo formada por un total de 532 alumnos de cursos y centros educativos aleatorios y de una edad comprendida entre los 12 y 16 años (de 1º a 4º ESO).

INSTRUMENTO

Con respecto a la técnica de recogida de información entre el alumnado exponemos que se realiza mediante un cuestionario de 60 ítems en formato online de forma anónima que con el título de “maricón de pueblo” intenta seleccionar qué variables provocan que el estereotipo de la homosexualidad (*competencia de la homofobia*) se encuentre presente en las aulas rurales. Clasificaremos dos tipos de variables: contexto escolar y contexto doméstico, que son aquellos contextos que tratamos en el estudio como preceptivos de influir de forma directa en el proceso de la formación del alumnado. Sobre estos instrumentos estableceremos un cuestionario de una serie de afirmaciones cerradas con el objeto de facilitar su posterior codificación. Los estudiantes valorarán de 1-4 una serie de afirmaciones (siendo 1= muy en desacuerdo con la afirmación y 4= muy de acuerdo con la afirmación).

Estas afirmaciones constituirán una serie de ideas o imágenes aceptadas comúnmente por cierta parte de la población como por ejemplo “en el recreo, el gay de la clase no se junta con los demás para jugar” (contexto escolar) como también “cada vez que en la tele aparecen imágenes de parejas homosexuales en mi casa se comentan con tono repulsivo”.

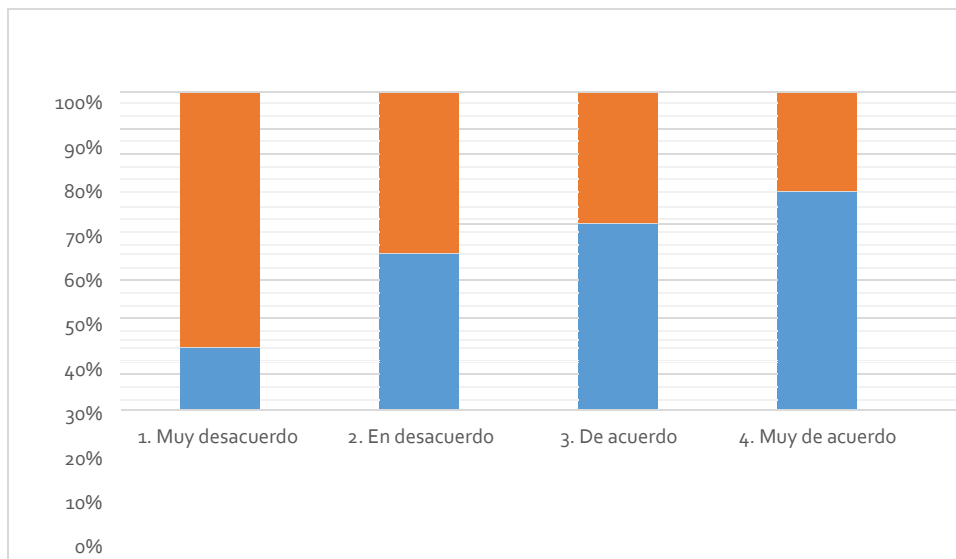
Analizaremos según estas variables hasta qué punto está instaurado el estereotipo de la homosexualidad (competencia de la homofobia) (tabla 1) en estos contextos educativos para ofrecer resultados que más adelante podamos comparar con aquellos mostrados por los obtenidos en un contexto donde, durante el curso académico se han introducido variables diferentes pertenecientes a la competencia cívica. (tabla 2)

El análisis de los mismos nos debe demostrar que es de suma importancia introducir aspectos transversales en la educación basados en la Igualdad y la Diversidad, a través de proyectos que garanticen que el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 10 llegue a ser una realidad palpable en nuestro mundo, luchando por los derechos de las minorías desde un contexto minoritario (zonas rurales)

RESULTADOS

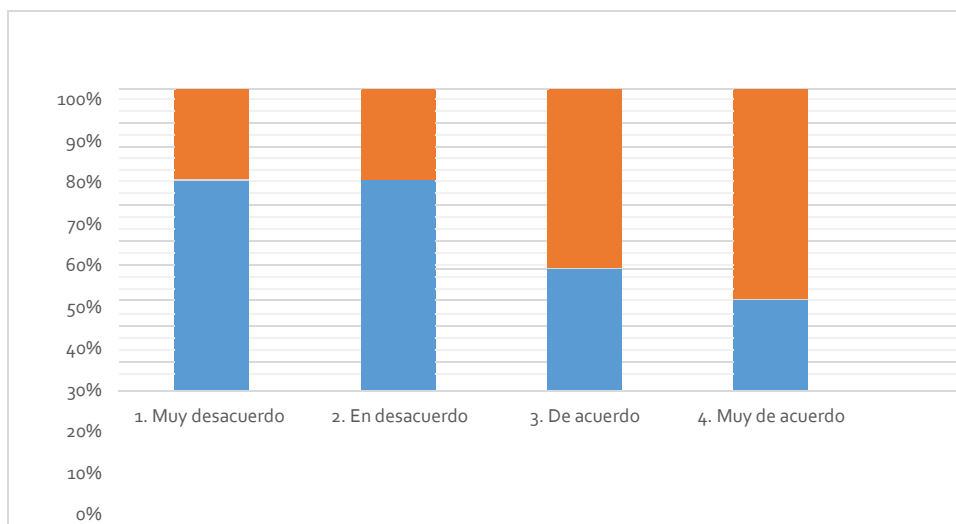
A continuación, se muestran gráficamente los resultados que demuestran la hipótesis sobre cómo la competencia de la homofobia se encuentra presente en ciertas aulas rurales de menos de 3000 habitantes, siendo la toma de datos el análisis de la encuesta de 60 ítems en las que 1 sería “muy desacuerdo con afirmación homófoba” y 4 sería “muy de acuerdo con la afirmación homófoba”

TABLA 1 (contextos aleatorios rurales andaluces de competencia de la homofobia-Junio 2022)



En la siguiente gráfica se muestran los resultados de nuestra segunda hipótesis acerca de cómo la introducción de elementos transversales en igualdad y diversidad en aulas de contextos rurales de menos de 3000 habitantes provoca la instauración de la competencia cívica entre su alumnado.

TABLA 2 (IES Nuestra Señora del Campo en Cañete de las Torres (Córdoba) – Junio 2022)



DISCUSIÓN

Ante los datos obtenidos podemos observar cómo una serie de aulas de contextos rurales andaluces de menos de 3000 habitantes presenta panoramas muy diferentes en cuanto a la asimilación de las competencias cívicas en materia de igualdad y diversidad.

En la primera gráfica extraemos unos resultados en los que la valoración de una serie de afirmaciones homófobas ha alcanzado un total de 70% de aceptación total, seguido de un 60% aprobación de las mismas de entre los 532 estudiantes encuestados. Tan solo un 20 % de afirmaciones de entre la totalidad no vertían ningún juicio homóforo. Esta situación es analizada desde un contexto en el que no se desarrollan actividades encaminadas a la lucha por la diversidad y la igualdad desde las aulas.

En la segunda gráfica analizamos unos resultados muy distintos desde un contexto en el que se establece un protocolo de actuación de prevención de casos de homofobia en un centro concreto a través de una serie de actividades a lo largo del curso académico. Los resultados revelan que existe un 70% de afirmaciones que el alumnado ha calificado como en desacuerdo por considerarlas homófobas y solo un 30 % de las mismas siguen siendo aceptadas ante el alumnado a pesar de ir en contra de la diversidad afectivo-sexual.

CONCLUSIÓN

Ante el análisis de los datos obtenidos podemos concluir en primer lugar que la educación en las aulas rurales del siglo XXI debe insertar aspectos transversales que generen ciertos cambios entre el pensamiento de su alumnado. Para ello es necesario que el profesorado se implique, asimilando una formación en diversidad afectivo-sexual capaz de llevar al discurso de las aulas la realidad existente en la sociedad, la de la libertad. Por lo tanto, se necesita profesorado motivado que genere cambios en la sociedad uniendo al alumnado y a sus familiares en la lucha contra la homofobia. Ese es el efecto poderoso de la educación y lo que hará que una población sea menos ignorante y más feliz.

Concluiremos también según datos de nuestro estudio que la homofobia es una consideración que tenemos acerca de una serie de ideas y de cómo nos acercamos a ellas (al igual que el estudiantado se ha acercado de forma diferente a las encuestas según su contexto). De hecho, el alumnado ha demostrado cambiar la consideración de estas ideas cuando ha analizado aprendizajes adquiridos y ha asimilado la competencia cívica desde el aula. Por ello, según la confirmación de resultados desde las aulas rurales podemos cambiar esta concepción a través de la inserción de planes y proyectos que instauran contextos desprovistos de prejuicios y que establecen las bases para una Educación de Calidad tal y como se plantea

en el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 de la Agenda 2030, enlazado al número 10 de Reducción de las Desigualdades.

Estas conclusiones pueden ser la base del establecimiento de comunidades de aprendizaje rurales en las que un modelo educativo basado en la lucha contra la homofobia pueda hacerse extensible al resto de contextos con mismas características.

Porque la homosexualidad no se aprende, pero la homofobia sí y debemos luchar contra ella desde el entorno más libre, el de la EDUCACIÓN.

REFERENCIAS

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). Nacimiento de un proyecto de investigación cuantitativa o mixta: la idea. *Metodología de la investigación*. (pp. 24-30). https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Fraisse, P. y Piaget, J. (1982). *Historia y Método de la Psicología Experimental*. Paidós Editorial.
- García, M. L. , Cano, M. A (2021) Variables implicadas en la Adquisición de Competencias Específicas. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación* 39 (2), 469-490. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7975953>
- Montero, I. y León O. (2002) Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud* 2(3), 503-508.
- Orden EFP/754/2022, de 28 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Boletín Oficial del Estado/«BOE» núm. 187, de 5 de agosto de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/o/2022/07/28/efp754>
- Piaget, J. (1974). Psychologie et Pédagogie: La réponse du grand psychologue aux problèmes de l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 11, 44-47. https://www.persee.fr/doc/rfp_05567807_1970_num_11_1_1992_t1_0044_00002
- Resolución 70/1 de la Asamblea General de Naciones Unidas “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” A/RES/70/1 (25 de septiembre de 2015) https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, núm. 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Creencias sobre uso de condón en hombres gay que viven con VIH¹

Ricardo Sánchez-Medina, Consuelo Rubi Rosales-Piña, Maura Zúñiga-Rodríguez y Laura Edith Pérez-Laborde

*Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Víctor Rodríguez-Pérez
Clínica Especializada Condesa*

De acuerdo con las estadísticas del Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/sida (ONUSIDA, 2022), a finales de 2021 se reportaron cerca de 38,4 millones de personas que vivían con VIH, de los cuales una gran parte son mayores de 15 años, siendo un poco más de la mitad, mujeres y niñas. En el caso particular de México, el Centro Nacional para la Prevención y el Control del VIH y el sida (CENSIDA, 2022) señala que desde el primer registro notificado de 1983 a la fecha se tienen contabilizados 336,515 casos de VIH, de los cuales 208,697 se encuentran vivos, siendo el 81.56 % hombres y 18.44 % mujeres. Tan solo en el primer trimestre de 2022 se reportan 3,636 nuevos casos de diagnóstico de VIH, siendo el 85.97 % hombres.

Lo anterior se torna relevante dado que, de acuerdo con ONUSIDA (2015), es necesario poner atención a los grupos de población clave, los cuales se conforman por aquellas personas que, por diversas circunstancias sociales, son más susceptibles de contraer VIH. Particularmente en México se observa que son los hombres quienes en mayor medida se infectan, incluyendo a hombres que tienen relaciones sexuales con otros hombres (HSH).

Al respecto diversos estudios muestran evidencia de que los hombres tienen más comportamientos sexuales de riesgo, en comparación con las mujeres (Gräf et al., 2020; Nicholson et al., 2020). Al respecto, Álvarez-Muelas et al. (2020) señalan que podría deberse al doble estándar sexual, es decir, a la valoración diferenciada que se hace del comportamiento sexual de hombres y mujeres a partir de premisas relacionadas con la construcción de género, en donde, de manera general, se promueve la libertad sexual en los hombres mientras se sanciona en las mujeres de manera que una conducta como tener relaciones sexuales con diferentes personas se puede considerar apropiada para los hombres y prohibida para las mujeres.

En esta misma línea, López-Sánchez et al. (2021) señalan que la masculinidad tiene un papel importante, si bien esta se define en términos de los atributos, valores y comportamientos deseables a partir de estereotipos de género, en el caso de los

1. Investigación realizada gracias al Programa UNAM-PAPIIT IN301322

HSH, los autores describen un comportamiento en el que la masculinidad y los atributos que la representan, se convierten en el eje identitario de estos hombres exhibiendo comportamientos excesivamente cargados hacia el estereotipo y demostrativos de la virilidad lo cual se ha conceptualizado como hipermasculinidad.

Algunos otros elementos asociados a con el entorno más amplio y su influencia en el comportamiento sexual, se encuentran en la investigación de López y Onofre (2020), quienes en su revisión sistemática identifican algunos factores socioculturales relacionados a conductas sexuales de riesgo en hombres, y reportan que la falta de apoyo social, el desempleo, estar en una relación considerada como estable, la violencia física, el uso frecuente de redes sociales y el consumo de alcohol y drogas son elementos que se vinculan con conductas de riesgo, tales como tener un mayor número de parejas sexuales o no usar condón en sus relaciones sexuales.

Por su parte, Khuzwayo y Taylor (2018) muestran que los comportamientos sexuales de riesgo se articulan con ciertos modelos de conducta asociados al género, respecto a cómo los estereotipos sexuales, el poco apoyo por parte de la familia, que los amigos también tengan conductas de riesgo, el status socioeconómico bajo; y, de manera general, la asimilación de normas sociales negativas, como, por ejemplo, la aceptación social de que los hombres tengan múltiples parejas sexuales.

Como se puede observar, lo que se ha señalado hasta el momento, está asociado con creencias de lo que se espera de un hombre en el terreno sexual, y, por tanto, del patrón de comportamiento que deben seguir; e incluso estas mismas creencias varían en función del contexto bajo el cual ocurre el comportamiento sexual, incluso, como lo señalan Sánchez et al. (2021), la percepción de riesgo de infección de VIH, se torna relevante, ya que entre más vulnerables se perciban, será más probable que tengan comportamientos preventivos; por el contrario, entre menos vulnerables, más conductas sexuales de riesgo, y en el caso de los hombres, de acuerdo con Saura et al. (2019), se suele afirmar que el deseo sexual es un instinto que no se puede controlar, y que tener relaciones sexuales sin protección aporta a su identidad masculina, , la cual no deja lugar para percibirse en riesgo, ni para aceptar la necesidad de usar un condón.

Otro elemento que se reporta sobre el uso o no del condón, está relacionado con la confianza en la pareja sexual considerando únicamente el aspecto físico e higiene, averiguar el historial sexual de la pareja o suponer que la persona les dirá si tiene alguna ITS o VIH, además de la disponibilidad de condones al momento del encuentro sexual; todo lo anterior son aspectos que los hombres valoran al decidir sobre el uso del condón en sus relaciones sexuales (Gredig et al., 2020).

En el estudio de Valencia-Molina et al. (2021) se señala que la confianza en la pareja ayuda para que piensen que no podrían adquirir alguna ITS, en el caso de población heterosexual, la principal preocupación es el embarazo, por lo cual utilizan otros métodos para evitarlo, en lugar del preservativo, de tal forma que en el caso de población homosexual, al no estar presente esta posibilidad, no se considera ninguna otra consecuencia.

Respecto a otros obstáculos asociados al uso del condón, Venegas et al. (2020) señalan que generalmente las personas tienen creencias de vulnerabilidad ligadas a grupos de riesgo, es decir, que el VIH solo se contrae en personas que tienen múltiples parejas sexuales o quienes tienen una orientación sexual diferente a la heterosexual, e identificar el condón como prioritariamente una herramienta para la prevención de embarazo, actitudes machistas y no hablar del tema con la pareja, además de creencias sobre la incomodidad de su uso y de la disminución del placer.

En HSH y que además tienen VIH, Marín-Posada y Posada-Zapata (2020) señalan que las conductas sexuales de riesgo, se asocian con relaciones sexuales ocasionales y con una percepción de clandestinidad, es decir, el sexo se convierte en algo oculto, secreto, que requiere ser escondido; a partir de ello no se ve al otro de manera afectiva, favoreciendo su cosificación, en la que el cuidado sexual disminuye, ya que esta connotación de clandestinidad, otorga cierto grado de permisividad, irresponsabilidad y de falta de interés por el cuidado del otro.

En su estudio Pérez-Toriz et al. (2021) entrevistaron a HSH que se identifican como homosexuales, y se encontró que hay una falta de adherencia al tratamiento y de conocimientos sobre VIH, además de creencias erróneas acerca de la infección, lo que los lleva a tener relaciones sexuales anales sin protección, tener múltiples parejas sexuales y consumo de drogas, e incluso están más expuestos a sufrir discriminación por ser homosexuales y tener VIH; los vulneran y aumentan el riesgo sexual.

En esta misma línea, el conocimiento del estado serológico es reconocido como una estrategia que usan las personas con VIH para saber si asume o no conductas de riesgo, de acuerdo con Villa-Rueda et al., (2021), esto implica un proceso de toma de decisiones sobre su vida sexual, e incluso reportan que una de las estrategias que suelen utilizar es tener parejas sexuales que sean VIH seronegativo para tener relaciones sexuales anales desprotegidas.

Sin embargo, también se ha encontrado que hay hombres que señalan que emplear condón en relaciones sexuales, no es algo negociable, ellos hacen alusión a creencias centradas en criterios éticos y morales, en donde se señala que es cuestión de quererse y respetarse, que es parte de la vida y que no hay ningún motivo para no usarlo (Reyes et al., 2021); con base en lo anterior, es necesario reconocer como es que llegan a esas conclusiones para tener una vida sexual responsable y así evitar nuevas infecciones.

Como se puede observar hasta el momento, la influencia de la cultura en las creencias acerca de lo que es ser hombre tienen un impacto en la conducta sexual, e incluso las creencias asociadas al uso del condón en relaciones sexuales son situadas y dependen de cada contexto, por lo que es necesario identificar y reconocer estas experiencias, de tal forma que se pueda contribuir con el diseño de programas de intervención orientados a promover su salud sexual.

Con base en lo anterior, el propósito de la presente investigación es conocer las creencias de hombres gays que viven con VIH sobre el uso del condón, con base en los contextos bajo la cuales ocurre su vida sexual. Para lograr este objetivo se

abordará la investigación desde el enfoque fenomenológico, que permite el análisis centrado en la experiencia (Álvarez-Gayou, 2003), lo cual posibilita la descripción de las vivencias de las personas desde su propia perspectiva.

MÉTODO

Participantes

Seis hombres con un diagnóstico de VIH, solteros, homosexuales y que reportaron haber tenido alguna ITS además del VIH. Las características de los participantes se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1
Características socio demográficas de los participantes

| Participante | Edad | Nivel de estudios | ITS diferente al VIH | Tiempo de diagnóstico de VIH (años) | Carga viral de VIH en sangre al momento de la investigación |
|--------------|------|-------------------|----------------------|-------------------------------------|---|
| 1 | 22 | Secundaria | Sífilis | 6 | No se detecta |
| 2 | 27 | Preparatoria | Sífilis | 6 | Se detecta |
| 3 | 30 | Preparatoria | VPH | 1 | No se detecta |
| 4 | 31 | Preparatoria | Herpes | 4 | Se detecta |
| 5 | 27 | Secundaria | Herpes | 0 | Se detecta |
| 6 | 24 | Preparatoria | Sífilis | 5 | No se detecta |

Categorías de análisis

Se realizaron entrevistas a los participantes, para que a través de la conversación se pudiera comprender su perspectiva y conocer el significado de sus experiencias. La guía de entrevista se construyó a partir de las siguientes categorías orientadoras, definidas por González-Díaz et al. (2021) antes de la recolección de la información. En la presente investigación, las categorías fueron:

- Creencias relacionadas con el uso del condón.
- Creencias relacionadas con el no uso del condón.
- Situaciones en las que han usado condón.
- Situaciones en las que no han usado condón.

—Motivos para usar condón en relaciones sexuales.

Procedimiento

Se estableció un convenio con una clínica especializada en la atención con personas con VIH para el levantamiento de datos y cada entrevista se realizó de manera individual en un espacio proporcionado por la institución. Se invitó a los usuarios de la clínica a participar en la investigación, se les explicó el propósito de las entrevistas, haciendo énfasis en el anonimato y confidencialidad de la información, así como la necesidad de grabar en audio las entrevistas. A quienes aceptaron, se les entregó un consentimiento informado para su firma; cabe señalar que este proyecto cuenta con el aval ético de la institución de procedencia de los autores (CE/FESI/042022/1503). Cada entrevista tuvo una duración aproximada de una hora.

Análisis de datos

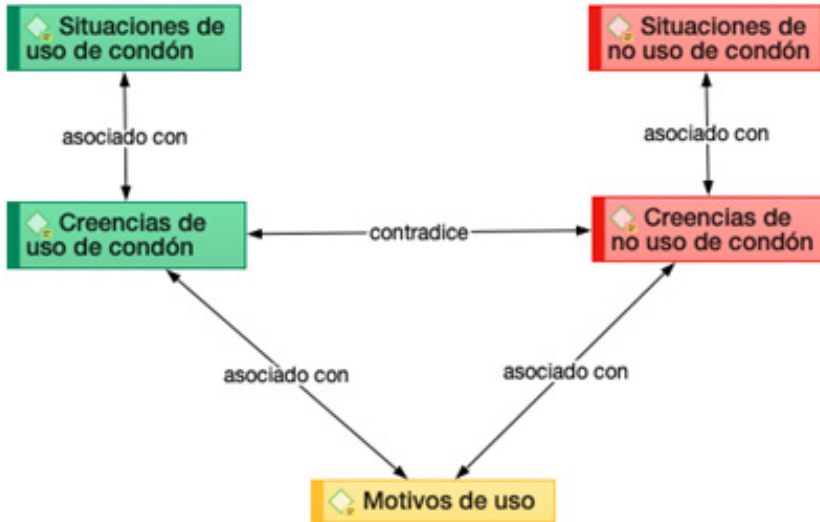
Cada entrevista se transcribió en un procesador de textos y se realizó el análisis de contenido a través del programa Atlas ti versión 9. Para ello, a partir de las categorías orientadoras se codificó cada entrevista, con esta información, se realizó una tabla de co-ocurrencias entre códigos para la elaboración de una red que permitió identificar las creencias de los hombres que viven con VIH sobre el uso del condón en relaciones sexuales con base en sus experiencias.

RESULTADOS

Para el análisis de la información obtenida se construyó el esquema general que se muestra en la Figura 1 y que servirá para mostrar la información abstraída de las entrevistas respecto de las cinco categorías orientadoras, planteando la relación entre los motivos para decidir usar o no el condón, las creencias sobre su uso y las situaciones en las que se suele usar o no.

Figura 1

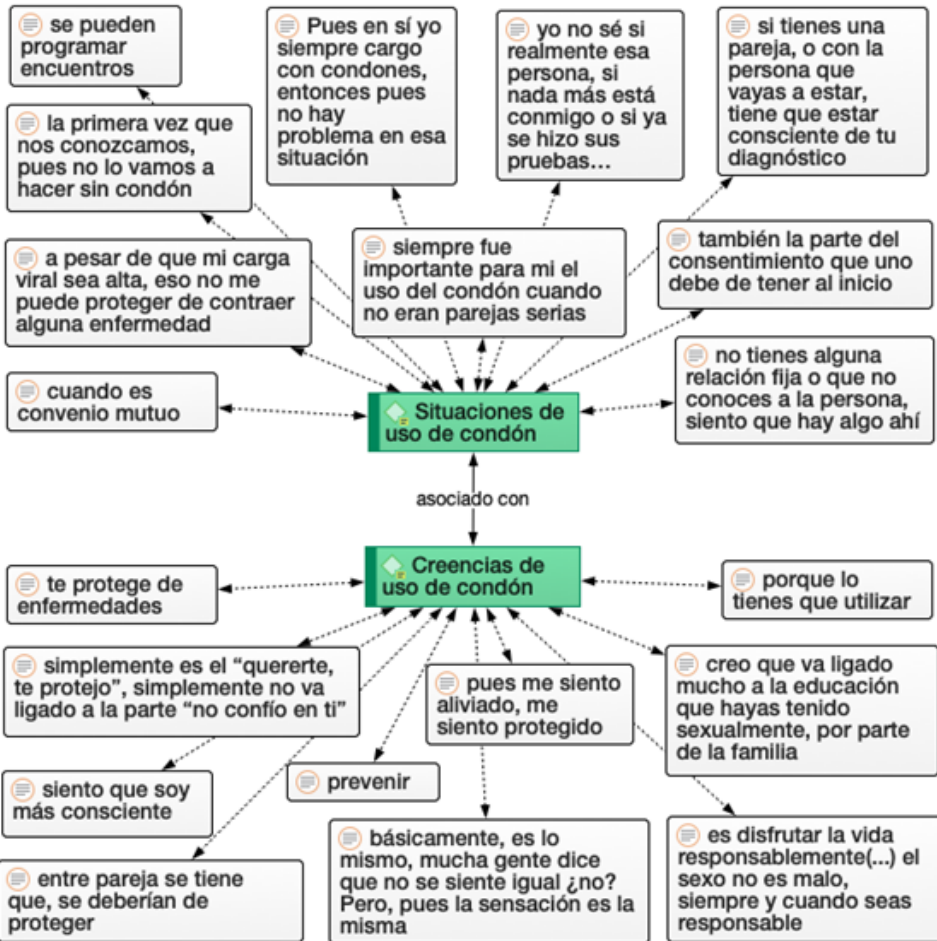
Esquema general para el análisis de la información obtenida sobre la decisión en el uso del condón en hombres que viven con VIH



Respecto a las creencias de los participantes para usar preservativo se observan algunas que muestran que su uso es considerado como obligatorio por parte de estos hombres, como un elemento que debe estar en sus relaciones sexuales ya sea porque priorizan su protección y la de su pareja, o bien porque forma parte de sus valores respecto al ejercicio de una sexualidad responsable y enfocada en la prevención del contagio.

Sin embargo, al analizar las situaciones en las que se usa el condón, como se puede notar en la Figura 2, se hace referencia a que lo utilizan con parejas ocasionales, en encuentros que ya se planearon o cuando ambos así lo acuerdan, lo cual pareciera no coincidir con las creencias que plantearon porque deja lugar a la posibilidad de no usarlo en "relaciones serias", con personas que no lo aceptan, en encuentros no planeados o con personas que ya se hicieron una prueba.

Figura 2
Situaciones y creencias para usar condón en hombres que viven con VIH



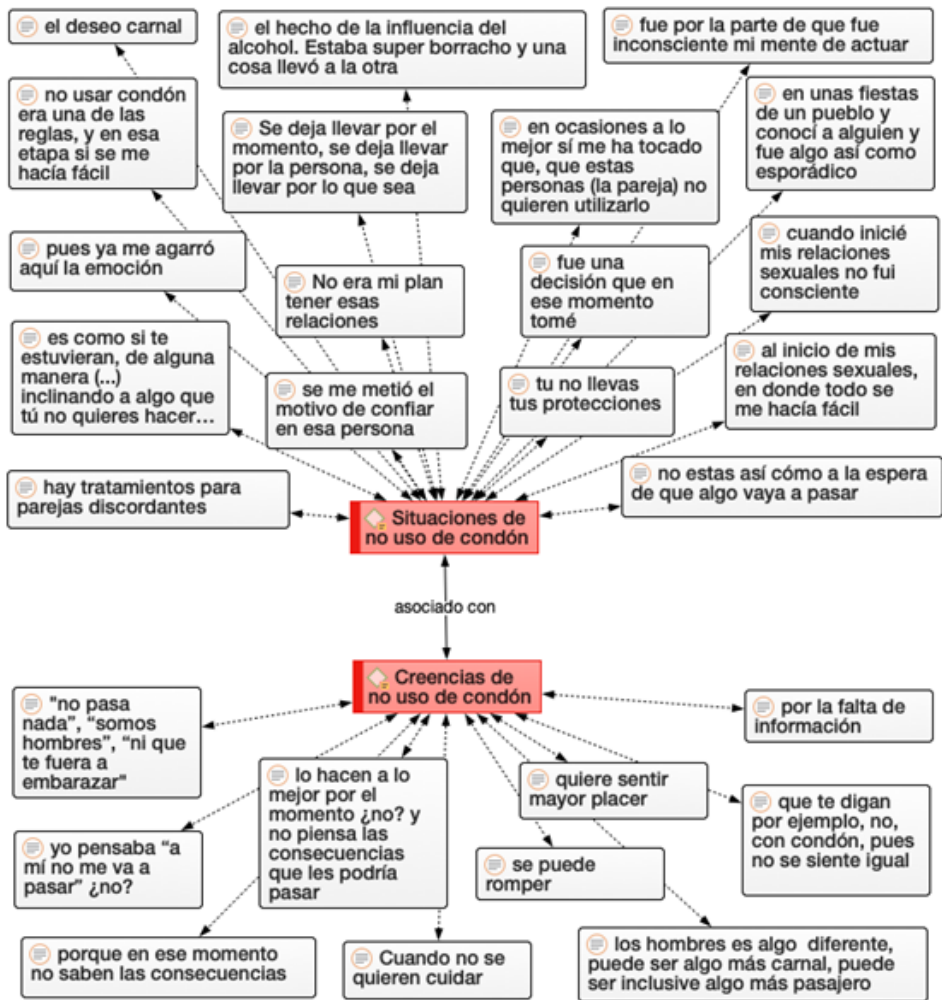
En cuanto a las situaciones en las que los participantes no usarían condón destacan aspectos relacionados con priorizar alguna vivencia o interacción que podría ser distinta y perder algo que les es importante si se usara un condón, aunque también se observan otras en las que no se evaluó su uso por las condiciones en las que ocurrió el encuentro sexual y porque en ese momento no lograron evaluar la situación como potencialmente riesgosa para ellos.

Lo anterior, como se muestra en la Figura 3, se asocia con creencias que derivan de no contar con información relevante y suficiente, el hecho de concebir al condón como un método anticonceptivo prioritariamente, lo cual hace que su uso sea innecesario entre personas del mismo sexo, así como otras creencias relacionadas

con valores de masculinidad hegemónica y considerar al placer que se experimenta en el momento como prioritario.

Figura 3

Situaciones y creencias para no usar condón en hombres que viven con VIH



En términos de los motivos para usar condón (ver Figura 4), los hombres reportaron que el diagnóstico de VIH ha influido como el motivo principal para protegerse en sus relaciones sexuales, de manera general hablan de protección, seguridad y responsabilidad, pero estas ideas se entremezclan con su estado de salud, con su carga viral, con la intención de prevenir otras ITS, pero entre los motivos

que mencionan aparece nuevamente la idea de que su uso puede evaluarse a partir de que tan confiable se cree que puede ser la pareja

Figura 4
Motivos para usar condón en hombres que viven con VIH



DISCUSIÓN

El propósito de la presente investigación fue conocer las creencias de hombres gays que viven con VIH sobre el uso del condón en relaciones sexuales, para ello fue importante reconocer en qué situaciones lo usan, así como los motivos que tienen para usarlo o no en sus encuentros sexuales.

Estas experiencias están situadas en hombres gays, que viven con VIH, que además de esta infección, han reportado alguna otra ITS. Con base en lo anterior, se observa que el discurso de los participantes incluye situaciones en las que han utilizado o no el condón, además de una mezcla de creencias a favor y en contra de su uso, y éstas a su vez se entrecruzan con diversos motivos que influyen en la decisión de utilizar condón.

Lo anterior se torna relevante debido a que no se puede decir que los hombres entrevistados emplean o no el condón en sus relaciones sexuales, como algo que

ocurra siempre o nunca, sino que más bien depende del contexto, y de su situación personal momentánea, como el conocimiento de su estado serológico, lo cual coincide con lo reportado por Pérez-Toriz et al. (2021)

Los hombres entrevistados señalan que cuando está presente un encuentro sexual casual es más probable que usen condón en sus relaciones sexuales, si bien esto es algo que suele ser reportado comúnmente en diversas investigaciones (Spindola et al., 2022), se debe resaltar que en sus discursos no se habla de los encuentros sexuales con parejas formales o en la que hay algún vínculo afectivo, pareciera que hablar de condón es hablar de parejas ocasionales. Esto podría explicarse y relacionarse con la construcción de masculinidad, en donde se privilegia que los hombres tengan relaciones sexuales, pero no relaciones afectivas (Khuzwayo & Taylor, 2018; Marín-Posada & Posada-Zapata, 2020).

Al igual que en los estudios de Reyes et al. (2021) y Villa-Rueda et al. (2021), algunos de los participantes, señalan la importancia de conocer el estado serológico de la pareja, sin embargo, cabe señalar que los participantes señalan que independientemente de ello, es necesario cuidarse, ya que no se exime de infectarse de alguna otra ITS. Lo anterior indica que, el hecho de saber sobre la infección de la pareja, sí tiene una influencia en la decisión sobre el uso del condón sobre el riesgo implicado en no usarlo, especialmente porque los participantes reportaron haber tenido otras ITS que, potencialmente, representan un mayor riesgo para personas con VIH.

Estas situaciones además están asociadas con creencias sobre la protección, responsabilidad, el cuidado de sí mismos y de otros, la conciencia y la percepción de alivio al usar condón; y que, de acuerdo con Pérez-Toriz et al. (2021) esto impulsa conductas de autocuidado, en las que se llevan acciones orientadas al cuidado de la salud propia y de los otros. Esta forma de concebir el uso del condón apunta a una visión positiva sobre la salud, al bienestar como objetivo, en lugar de enfocarse en la enfermedad, lo cual se considera prioritario actualmente en las políticas sanitarias de promoción de la salud y quizá sería importante que las campañas preventivas asumieran este enfoque.

También la confianza en la pareja resulta para los participantes un indicador para decidir el uso del condón en relaciones sexuales, plantean que la sensación de placer es la misma con condón, aunque en algunos estudios reportan que la confianza en la pareja se relaciona con su uso (Marín-Posada & Posada-Zapata, 2020; Venegas et al., 2020). En los participantes esta seguridad en la pareja puede depender de la situación del encuentro sexual, así como de su experiencia ante las ITS; en esta misma línea, cabe señalar que las situaciones que reportaron los hombres sobre el uso del condón estuvieron asociadas a encuentros ocasionales, y no se preguntó si esto sucedía de igual forma con parejas regulares, por lo que sería necesario preguntar en futuras investigaciones, la diferencia que pudiera haber en función del tipo de pareja.

En cuanto a las situaciones de no uso del condón, los entrevistados narraron que se dejan llevar por el momento o por la emoción, reafirmando lo señalado por Saura

et al. (2019), respecto a ciertos valores asociados a la masculinidad que sostienen la creencia de que el deseo sexual en los hombres es un instinto que no se puede controlar, ya que a pesar de tener un diagnóstico de VIH y de alguna otra ITS, tienen conductas sexuales de riesgo, e incluso, como lo señalan López-Sánchez et al. (2021), podría describirse su conducta como hipermasculina cuando intencionalmente se expusieron a situaciones de mayor riesgo para afirmarse como hombres.

Un punto importante relacionado con esa falta de control, es la influencia de alcohol; en diversos estudios (Hernández et al., 2018; Palacios & Álvarez, 2018) se ha hablado de cómo el alcohol y las drogas son un factor de riesgo para que las personas no usen condón en sus relaciones sexuales, aspecto que de acuerdo con Gualda (2015), son hombres que por cumplir con los mandatos de la masculinidad hegemónica, tienen conductas de riesgo que afectan su salud; aunque en el presente estudio solo señalaron el consumo de alcohol, también es importante poner atención al chemsex que suele ser utilizado para intensificar la actividad sexual a partir del uso de drogas (Jacques-Aviñó et al., 2019), si bien existe evidencia de la relación que guarda la ingesta de alcohol sobre la conducta sexual de riesgo (Hernández et al., 2018), es necesario en futuras investigaciones averiguar qué representa para ellos el consumo de alcohol vinculado con su actividad sexual.

Otras situaciones que fueron mencionadas por los participantes sobre por qué no usan condón, tienen que ver con la pareja, es decir, que no quiera utilizarlo o la falta de planeación del encuentro sexual. Lo anterior pone de manifiesto la relevancia que tiene el abordaje de las habilidades de negociación del uso del condón en las acciones dirigidas a la prevención (Catelan et al., 2021), al respecto, resulta importante destacar la afirmación de uno de los participantes sobre que el uso del condón "no es negociable" y lo asume como una acción de autocuidado, así que cabría preguntarse ¿cómo construyó la noción de autocuidado como prioritaria y por encima de ciertos mandatos de género opuestos a esa noción?

Sobre la dificultad para usar condón en encuentros no planeados, Singh et al. (2021) plantean la necesidad de promover acciones que incrementen la disponibilidad de un preservativo en cualquier momento. Hacer que esto fuera totalmente posible implicaría la modificación de políticas y la asignación de fondos públicos de modo que se pudiera conseguir uno siempre, o bien, que las acciones preventivas que se realizan en temas de salud sexual enfatizaran la necesidad de que un condón, se convierta en el accesorio fundamental sin el que nunca se sale de casa, una vez que cada persona inicia su vida sexual.

De igual relevancia resulta, ampliar la visión con la que se aborda la educación sexual en la que se validan los valores hegemónicos relacionados con la masculinidad y, en la sexualidad de hombres, la noción del deseo como algo incontrolable, impostergerable y prioritario (Bordieu, 1995)

Una de las situaciones que fue mencionada por los hombres estuvo centrada en que hay tratamientos especiales para parejas discordantes. Al respecto, Kolstee et al. (2022) señalan que generalmente esto se asocia con la familiaridad y la confianza

que hay entre las parejas y que eso puede propiciar que no usen condón en sus relaciones sexuales, o como lo señalan Jacques-Aviñó et al. (2019), considerar que las ITS son parte de la vida sexual de un hombre. Por lo que independiente de su estado serológico, se deben promover conductas sexuales seguras, aspecto que debe ser considerado en los programas de intervención.

Estas situaciones en las que no se usa condón, están relacionadas con algunas creencias, entre ellas, destaca que entre hombres no hay embarazo, en la que nuevamente se resalta la percepción generalizada de que el condón solo sirve para ello, olvidándose de que es un método de barrera para prevenir ITS (Muswede et al., 2021), considerando que en las prácticas anales el riesgo de infección de VIH es más alto.

Además, Malekinejad et al. (2021), mencionan que las personas que están infectadas por VIH, son más propensas a usar condón en sus relaciones sexuales, cuando son conscientes de la infección, sin embargo en la información recabada en esta investigación se muestra que no en todos los casos ocurre así y que se hacen excepciones basadas en las propias sensaciones y prioridades, en el tipo de vínculo que se establece con la otra persona o en diversas situaciones donde el uso del condón no se asume como obligatorio.

Sin embargo, en términos de los motivos para usar condón, se observa que pueden estar entremezclados con las creencias tanto para usar condón, como para no usarlo, y que el diagnóstico de VIH marca un antes y un después respecto a sus razones para usar condón; los hombres entrevistados señalan aspectos relacionados con la responsabilidad, el tenerse que cuidar. Resalta también el peso que tiene la carga viral, la confianza y conocer el historial sexual de la pareja que, de acuerdo con Lachowsky et al. (2021) el uso del condón se relaciona con la protección, la seguridad y seguir las normas sociales respecto a la protección del otro; y su uso, se relaciona con la confianza en la pareja, o no usarlo de manera intencional y el conocimiento del estado serológico de la pareja; no en todos los casos las creencias son congruentes con las decisiones que se toman en ciertas situaciones; en la presente investigación se observa que están entremezcladas, en donde influye mucho la situación y el contexto bajo la cual ocurre la relación sexual, por lo cual es importante que los programas de intervención puedan considerar que en el uso del condón depende de la situación y de cultura, donde las ideas de la masculinidad hegemónica impactan en los hombres independientemente de su orientación sexual.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Álvarez-Muelas, A., Gómez-Berrocal, C. & Carlos Sierra, J. (2020). Relación del doble estándar sexual con el funcionamiento sexual y las conductas sexuales de riesgo:

- revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 11(2), 103, 116. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2020.02.038>
- Bourdieu, P. (1996). La dominación masculina. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, (3), 1-95.
- Catelan, R. F., Saadeh, A., Lobato, M. I., Gagliotti, D. A. & Costa, A. B. (2021). Condom-protected sex and minority stress: Associations with condom negotiation self-efficacy, “passing” concerns, and experiences with misgendering among transgender men and women in Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9). e4850. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094850>
- CENSIDA (2022). *Sistema de vigilancia epidemiológica de VIH. Informe histórico de VIH. 1er. trimestre 2022*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/750178/Informe_Hist_rico_VIH_DVEET_1er_TRIMESTRE_2022_Frev.pdf
- González-Díaz, R. R., Acevedo-Duque, Á. E., Guanilo-Gómez, S. L., & Cruz-Ayala, K. (2021). Ruta de investigación cualitativa - naturalista: Una alternativa para estudios gerenciales. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVII(4), 334-350.
- Gräf, D.D., Mesenburg, M.A., & Fassa, A.G. (2020). Risky sexual behavior and associated factors in undergraduate students in a city in Southern Brazil. *Revista de Saude Publica*, 54, 1-12.
- Gredig, D., Le Breton, M., Granados Valverde, I. & Solís Lara, V. (2020). Predictores del uso del condón en hombres que tienen relaciones sexuales con hombres en Costa Rica: Comprobación del modelo de información, motivación y habilidades conductuales. *RICS Revista Iberoamericana de las Ciencias de La Salud*, 9(17), 25-54. <https://doi.org/10.23913/rics.v9i17.83>
- Gualda, S. G. (2015). La masculinidad hegemónica como obstáculo para el acceso a la salud de los varones en la provincia de Neuquén. El acceso y la exclusión en *el cuidado de la salud: Una perspectiva antropológica* (Vol. II, pp. 59-79. EDUCO.
- Hernández, R., Caudillo, L. & Flores, M. L. (2018). Efecto del consumo de alcohol y homofobia internalizada en la conducta sexual en hombres que tienen sexo con hombres. *Jóvenes en la Ciencia*, 4, 373-376.
- Jacques-Aviñó, C., de Andrés, A., Roldán, Ll., Fernández-Quevedo, M., García, P., Díez, P., Romani, O., & Caylà, J. (2019). Trabajadores sexuales masculinos: entre el sexo seguro y el riesgo. Etnografía en una sauna gay de Barcelona, España. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(12), 4707-4716. <https://doi.org/10.1590/1413-812320182412.27842017>
- Khuzwayo, N. & Taylor, M. (2018). Exploring the socio-ecological levels for prevention of sexual risk behaviours of the youth in uMgungundlovu District Municipality, KwaZulu-Natal. *African Journal of Primary Health Care & Family Medicine*, 10(1), 1-8. <https://doi.org/10.4102/phcfm.v10i1.1590>
- Kolstee, J., Prestage, G., Bavinton, B., Hammoud, M., Philpot, S., Keen, P., Grulich, A., & Holt, M. (2022). Trust, familiarity, optimism, and pleasure: Australian gay men accounting for inconsistent HIV prevention practices in the PrEP era. *Archives of Sexual Behavior*, 51(5), 2563-2570. <https://doi.org/10.1007/s10508-021-02203-5>
- Lachowsky, N.J., Brennan, D.J., Berlin, G.W., Souleymanov, R., Georgievski, G., & Kesler, M. (2021). A mixed method analysis of differential reasons for condom use and non-use among gay, bisexual, and other men who have sex with men. *The Canadian Journal of Human Sexuality* 30(1), 65-77. <https://www.muse.jhu.edu/article/791388>

- López-Sánchez, U., Onofre-Rodríguez, D. J., Torres-Obregon, R., Benavides-Torres, R. A., & Garza-Elizondo, M. E. (2021). Hipermasculinidad y uso de condón en hombres que tienen sexo con hombres y mujeres. *Salud y Drogas*, 21(1), 63-75. <https://doi.org/10.21134/haaj.v21i1.510>
- López, U., & Onofre, D. J. (2020). Factores socioculturales y conductas sexuales de riesgo del VIH en hombres adultos latinoamericanos: Revisión sistemática. *Horizonte de Enfermería*, 31(2), 225-240. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/RHE/article/view/14402>
- Malekinejad, M., Blodgett, J., Horvath, H., Parriott, A., Hutchinson, A. B., Shrestha, R. K., McCabe, D., Volberding, P. & Kahn, J. G. (2021). Change in condom use in populations newly aware of HIV diagnosis in the United States and Canada: A systematic review and meta-analysis. *AIDS and Behavior*, 25(6), 1839-1855. <https://doi.org/10.1007/s10461-020-03113-8>
- Marín-Posada, S., & Posada-Zapata, I. C. (2020). Menosprecio y riesgo en hombres que tienen sexo con hombres viviendo con VIH en Medellín. *Hacia la Promoción de la Salud*, 25(1), 13-28. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2020.25.1.2>
- Muswede, N. J., Tshivhase, L. & Mavhandu-Mudzusi, A. H. (2021). Condom use education, promotion and reasons for condom use: Perspectives of healthcare providers and young adults in Vhembe district, Limpopo province. *South African Family Practice: Official Journal of the South African Academy of Family Practice/Primary Care*, 63(1), 1-8. <https://doi.org/10.4102/safp.v63i1.5326>
- Nicholson, J., Marcum, C. D., & Higgins, G. E. (2020). Predictors of risky sexual behavior among high school students in the United States. *Deviant Behavior*, 41(8), 1052-1064. <https://doi.org/10.1080/01639625.2019.1656774>
- ONUSIDA (2015). *Orientaciones terminológicas de ONUSIDA*. https://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/2015_terminology_guidelines_es.pdf
- ONUSIDA (2022). *Hoja informativa - Últimas estadísticas sobre el estado de la epidemia de sida*. <https://www.unaids.org/es/resources/fact-sheet>
- Palacios, J., & Álvarez, M., (2018). Consumo de drogas asociadas al contagio de infecciones de transmisión sexual en jóvenes de México, *Health and Addictions*, 18(2), 111-120.
- Pérez-Toriz, J. E., Nava Navarro, V., Báez-Hernández, F. J., Morales-Nieto, A., & Zenteno-López, M. Ángel. (2021). Hombres homosexuales: conocimiento sobre el VIH y respuestas ante su situación de diagnóstico. *Journal Health NPEPS*, 6(2). 202-218. <https://periodicos2.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/view/5491>
- Reyes, W., Moncayo, J., Pérez, M., & Orejuela, J. (2021). Producciones subjetivas emergentes en la experiencia de la sexualidad de hombres que tienen sexo con hombres en Cali: Familia y estigma. *La Manzana de la Discordia*, 16(1), e20510746. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v16i1.10746>
- Sánchez-Medina, R., Lozano-Quiroz, M. F., Negrete-Rodríguez, O. I., Enríquez-Negrete, D. J., & Estrada-Martínez, M. de los A. (2021). Validación de la escala de percepción de riesgo ante el VIH (EPR-VIH) en hombres. *Revista de Psicología*, 20(2), 34-54. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe110>
- Saura, S., Jorquera, V., Rodríguez, D., Mascort, C., Castellà, I., y García, J. (2019). Percepción del riesgo de infecciones de transmisión sexual/VIH en jóvenes desde una perspectiva de género. *Atención Primaria*, 51(2), 61-70. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.aprim.2017.08.005>

- Singh, S. K., Sharma, S. K., & Vishwakarma, D. (2021). Covariates of multiplicity of high-risk sexual behavior among men in India: Evidence from the latest Indian demographic and health survey. *Archives of Sexual Behavior*, 50(1), 333-346. <https://doi.org/10.1007/s10508-020-01814-8>
- Spindola, T., da Fonte, V. R. F., da Silva, G., Costa, P., Costa, E. R., & Galvão, B. (2022). Jóvenes universitarios de género masculino y el uso del preservativo. *Enfermería Global*, 21(3), 185–220. <https://doi.org/10.6018/eglobal.489491>
- Valencia-Molina, C. P., Burgos-Dávila, D. C., Sabala-Moreno, M. C., & Sierra-Perez, Á. J.. (2021). Limitaciones y barreras en el uso del condón en jóvenes universitarios de Cali, Colombia. *Universidad y Salud*, 23(2), 129-135. <https://doi.org/10.22267/rus.212302.224>
- Venegas C., Lizarrague, J., Olivares, C., Alarcón, P., Escobar, M., y Bernales, T. (2022). Obstáculos y facilitadores para el uso de métodos de barrera para la transmisión de VIH/SIDA. *Revista médica de Chile*, 150(3), 295-301. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872022000300295>
- Villa-Rueda, A. A., Onofre-Rodríguez, D. J., Churchill, S., Ramirez-Barajas, F., & Benavides-Torres, R. A. (2021). Elementos multinivel asociados a seroclasificación por VIH en encuentros sexuales: *Revisión de alcance de la literatura. Ciência & Saúde Coletiva*, 26(6), 2183-2194. <https://doi.org/10.1590/1413-81232021266.13142019>

Doble estándar sexual en hombres homosexuales

Ana Álvarez-Muelas, Óscar Cervilla, Laura Elvira Muñoz-García, Ana Isabel Arcos-Romero,
Cristóbal Calvillo y Pablo Mangas
Laboratorio de Sexualidad Humana, Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento,
Universidad de Granada, España
Contacto: alvarezm@ugr.es / labsex@ugr.es

INTRODUCCIÓN

La actitud del doble estándar sexual (DES) conlleva diferencias en la evaluación de la sexualidad entre hombres y mujeres (Marks y Fraley, 2005), implicando el uso de diferentes criterios para la evaluación de los comportamientos sexuales (Milhausen y Herold, 2002). Tradicionalmente, el DES se ha estudiado desde la perspectiva de un DES favorable para el hombre, es decir, mayor permisividad en la libertad sexual de ellos que de ellas. Esta actitud promueve y sustenta comportamientos diferentes en función del sexo (Herrera et al., 2018) y se ha relacionado con efectos nocivos para la salud sexual, dificultando el funcionamiento sexual y aumentando la probabilidad de conductas sexuales de riesgo (Álvarez-Muelas et al., 2020).

Principalmente, el DES se ha estudiado en población heterosexual (Endendijk et al., 2020), prestándose menos atención al apoyo y a las repercusiones en la salud sexual que podría tener en otras orientaciones sexuales (Álvarez-Muelas et al., 2021; Sánchez et al., 2020). Además, su estudio se ha centrado en la evaluación de la adhesión al DES, es decir, la intensidad que una persona manifiesta a favor del mismo. Sin embargo, esta evaluación se podría complementar con el análisis de la prevalencia de la adhesión al DES, es decir, el porcentaje de personas de un grupo que defienden la norma (Álvarez-Muelas et al., 2021).

Ante la necesidad de una mayor investigación en otras orientaciones sexuales diferentes a la heterosexual y de aportar evidencias para profundizar en el conocimiento del DES, el objetivo de esta investigación fue analizar la adhesión y la prevalencia al DES en hombres gays de la población española.

MÉTODO

Participantes

La muestra se compuso de 341 hombres gays españoles, cuyo rango de edad fue de 18 a 62 años ($M = 30,49$; $DT = 10,44$).

Instrumentos

Cuestionario Sociodemográfico. Incluye preguntas sobre sexo, edad y nacionalidad.

Versión española de la Escala Kinsey (Kinsey et al., 1998). Medida autoinformada para identificar la conducta sexual basada en ocho opciones de respuesta, desde “exclusivamente heterosexual” (1) hasta “exclusivamente homosexual” (7), y una octava opción que incluye “asexualidad” (8).

Versión española de la Sexual Double Standard Scale (SDSS; Muehlenhard y Quackenbush, 2011; Sierra et al., 2018). Esta medida de autoinforme se compone de 16 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert desde 0 (muy en desacuerdo) hasta 3 (muy de acuerdo). Los ítems se distribuyen en dos factores: Aceptación de la libertad sexual y Aceptación del recato sexual. Cada factor se compone por ocho ítems paralelos, es decir, cuatro pares de ítems. Cada par representa una conducta sexual, que en un ítem hace referencia a la conducta realizada por el hombre y en el otro a la realización por parte de la mujer. Las puntuaciones de cada factor permiten obtener el Índice de Doble Estándar para Libertad Sexual (IDE-LS) y el Índice de Doble Estándar para Recato Sexual (IDE-RS). La libertad sexual se define como “el reconocimiento y aprobación del beneficio que supone para hombres y mujeres tener relaciones sexuales libremente, manteniendo el respeto a los derechos sexuales” (Álvarez-Muelas et al., 2021, p. 2); mientras, el recato sexual se define como “el reconocimiento y aprobación de la disposición, por parte de hombres y mujeres, a manifestar decoro, castidad y continencia en las relaciones sexuales” (Álvarez-Muelas et al., 2021, p. 2). Estos índices representan una medida bipolar (entre -12 y +12), que permite identificar cuatro tipologías de adhesión al DES: favorable al hombre, favorable a la mujer, igualitaria y ambivalente. La tipología favorable al hombre representa la mayor libertad/menor recato sexual para el hombre que para la mujer, y se obtiene con puntuaciones positivas (entre +1 y +12). La tipología favorable a la mujer representa la mayor libertad/menor recato sexual para la mujer que para el hombre, y se obtiene con puntuaciones negativas (entre -1 y -12). La tipología igualitaria incluye la misma evaluación para hombres y mujeres del comportamiento sexual y se obtiene con una puntuación de cero en el índice. Finalmente, la tipología ambivalente refiere a personas con una inconsistencia en la valoración de los comportamientos sexuales y se obtiene con una puntuación de cero en el índice, pero con puntuaciones diferentes a cero entre los pares que conforman el índice. La escala ha mostrado previamente adecuada consistencia interna (alfa ordinal de 0,84 para Aceptación de la libertad sexual y 0,87 para Aceptación del recato sexual); en este estudio los valores fueron 0,81 y 0,82 para el primer y segundo factor, respectivamente.

PROCEDIMIENTO

Se incluyeron en la muestra solo a hombres que indicaron tener comportamiento/conducta, que se corresponde con las puntuaciones 7 (exclusivamente homosexual) y 6 (principalmente homosexual, con contactos heterosexuales esporádicos). La evaluación se realizó mediante formato online. Se incluyó un consentimiento informado que garantizaba el anonimato y la confidencialidad, así como, la protección de los datos.

ANÁLISIS DE DATOS

Se analizó la adhesión al DES (puntuación promedio del grupo) y la prevalencia (porcentaje de personas a favor de la norma que dicta el DES) en las cuatro tipologías de adhesión al DES.

RESULTADOS

Se observó una tendencia de adhesión al DES favorable a las mujeres tanto en libertad sexual ($M = -0,27$; $DT = 0,98$) como en recato sexual ($M = -0,19$; $DT = 1,01$).

Con respecto a la prevalencia, los porcentajes más elevados corresponden a las tipologías igualitaria y favorable a la mujer. En el ámbito de la libertad sexual, de mayor a menor porcentaje de prevalencia, la tipología igualitaria tuvo una prevalencia del 60%, la tipología favorable a la mujer del 27,90%, la tipología favorable al hombre del 10% y la tipología ambivalente del 2%. En el ámbito del recato sexual, de mayor a menor porcentaje, la tipología igualitaria tuvo una prevalencia del 63%, la tipología favorable a la mujer del 22%, la tipología favorable al hombre del 12% y la tipología ambivalente del 3%.

DISCUSIÓN

Este estudio aporta evidencias sobre la actitud del DES en población gay española a través del estudio de su adhesión y de la prevalencia de sus tipologías de adhesión (favorable al hombre, favorable a la mujer, igualitaria y ambivalente), distinguiendo dos ámbitos de comportamiento sexual (libertad y recato sexual).

Los hombres gays manifiestan una tendencia de adhesión al DES favorable a la mujer, en ambos ámbitos de comportamiento sexual (libertad y recato). Estos resultados son contrarios a los encontrados en hombres heterosexuales de la población española, que tienden a manifestar una adhesión al DES favorable al hombre

(Álvarez-Muelas et al., 2019; Sierra et al., 2018), asemejándose a los resultados encontrados en las mujeres jóvenes (18-34 años) en el estudio de Álvarez-Muelas et al. (2019) en población española.

Por otro lado, con respecto a la prevalencia de las tipologías de adhesión, los hombres gays, tanto en libertad como en recato sexual, manifiestan mayores porcentajes de apoyo a la norma que dictamina la tipología igualitaria seguida de la tipología favorable a la mujer. Estos resultados coinciden con los encontrados sobre los porcentajes de adhesión de las tipologías en las mujeres heterosexuales de la población española, que manifestaron este patrón de prevalencia, a excepción de las mujeres mayores de 55 años que indicaron la prevalencia de la tipología igualitaria seguida de la tipología favorable al hombre (Álvarez-Muelas et al., 2021).

Esta evidencia reporta que en la población gay española se observa un cambio en contra de los guiones tradicionales de género que fomentan los roles tradicionales de género en el área de los comportamientos sexuales. El cambio hacia una ideología de género más igualitaria y democrática puede conllevar la aparición de nuevos guiones sexuales (Dworkin y O'Sullivan, 2005; Fasula et al., 2014; Seal y Ehrhardt, 2003; Suvivuo et al., 2010). En el caso de la aparición de la adhesión al DES favorable a las mujeres se ha observado como posible consecuencia de la reducción de actitudes sexistas (e.g., el apoyo al DES favorable a los hombres), en beneficio de la defensa de la mujer y del feminismo (Sánchez-Fuentes et al., 2020) y la preocupación por la violencia sexual que sufren las mujeres (Kettrey, 2016; Milhausen y Herold, 2002).

Como conclusión, esta investigación resalta la importancia del estudio del DES en colectivos de comportamientos sexuales diferentes a la heterosexual, con el objetivo de conocer en mayor profundidad la actitud del DES y poder adoptar programas de prevención e intervención que fomenten la igualdad de género en el ámbito de la sexualidad.

REFERENCIAS

- Álvarez-Muelas, A., Gómez-Berrocal, C. y Sierra, J. C. (2020). Relationship of sexual double standard with sexual functioning and risk sexual behaviors: A systematic review. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 11, 103-116. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2020.02.038>
- Álvarez-Muelas, A., Gómez-Berrocal, C. y Sierra, J. C. (2021). Typologies of sexual double standard adherence in Spanish population. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 13, 1-7. <http://doi.org/10.5093/ejpalc2021a1>
- Álvarez-Muelas, A., Gómez-Berrocal, C., Vallejo-Medina, P. y Sierra, J. C. (2019). Invariance of Spanish version of Sexual Double Standard Scale across sex, age, and educational level. *Psicothema*, 31, 465-474. <http://doi.org/psicothema2019.102>

- Dworkin, S. L. y O'Sullivan, L. (2005). Actual versus desired initiation patterns among a sample of college men: Tapping disjunctures within traditional male sexual scripts. *Journal of Sex Research*, 42, 150–158. <http://doi.org/10.1080/00224490509552268>
- Endendijk, J. J., van Baar, A. L. y Deković, M. (2020). He is a stud, she is a slut! A meta-analysis on the continued existence of sexual double standards. *Personality and Social Psychology Review*, 24, 163-190. <https://doi.org/10.1177/1088868319891310>
- Fasula, A. M., Carry, M. y Miller, K. S. (2014). A multidimensional framework for the meanings of the sexual double standard and its application for the sexual health of young black women in the U.S. *Journal of Sex Research*, 51, 170-183. <http://doi.org/10.1080/00224499.2012.716874>
- Herrera, M. C., Herrera, A. y Expósito, F. (2018). The confront versus not to confront: Women's perception of sexual harassment. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 10, 1-7. <http://doi.org/10.1016/j.ejpal.2017.04.002>
- Kettrey, H. H. (2016). What's gender got to do with it? Sexual double standards and power in heterosexual college hookups. *Journal of Sex Research*, 53, 754–765. <http://doi.org/10.1080/00224499.2016.1145181>
- Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B. y Martin, C. E. (1998). *Sexual behavior in the human male*. Indiana University Press.
- Marks, M. J. y Fraley, R. C. (2005). The sexual double standard: Fact or fiction? *Sex Roles*, 52, 175–186. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-1293-5>
- Milhausen, R. R. y Herold, E. S. (2002). Reconceptualizing the sexual double standard. *Journal of Psychology and Human Sexuality*, 13, 63-86. http://doi.org/10.1300/J056v13n02_05
- Sánchez-Fuentes, M. M., Moyano, N., Gómez-Berrocal, C. y Sierra, J. C. (2020). Invariance of the Sexual Double Standard Scale: A cross-cultural study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, Artículo1569. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051569>
- Seal, D. W. y Ehrhardt, A. A. (2003). Masculinity and urban men: Perceived scripts for courtship, romantic, and sexual interactions with women. *Culture, Health and Sexuality*, 5, 295–319. <http://doi.org/10.1080/136910501171698>
- Sierra, J. C., Moyano, N., Vallejo-Medina, P. y Gómez-Berrocal, C. (2018). An abridged Spanish version of Sexual Double Standard Scale: Factorial structure, reliability and validity evidence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 18, 69–80. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.05.003>
- Suvivuo, P., Tossavainen, K. y Kontula, O. (2010). “Can there be such a delightful feeling as this?” Variations of sexual scripts in Finnish girls' narratives. *Journal of Adolescent Research*, 25, 669–689. <http://doi.org/10.1177/0743558410366597>

Desarrollo de competencias emprendedoras y para la inclusión en la mujer rural

Morales Rodríguez, A. M. * y Morales-Rodríguez, F. M.**
*Universidad Camilo José Cela, **Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

En la actualidad es necesario fomentar la adquisición de competencias para la actividad emprendedora, especialmente en el ámbito local. Especialmente es necesario contribuir a la adquisición y desarrollo de competencias emprendedoras en mujeres en el ámbito rural. Una de las mejores formas de favorecer la inclusión y la atención a la mujer en el ámbito rural fue, entre otros aspectos, es con la creación de un Observatorio en el que se empiece por examinar sus dificultades para el desarrollo de conductas emprendedoras. Para ello, sirve de guía y utilidad la consulta de información previa y referencias como las de: Cliff (1998); Davidsson y Honig (2003); De Carolis y Saporito (2006); Fleck et al., (2011); Iglesias-Sánchez et al. (2018); la Red GEM (Global Entrepreneurship Monitor) Andalucía, Universidad de Cádiz; Shinnar et al., (2012), entre otras muchas fuentes que se han consultado.

La dificultad en la participación de las mujeres en los ámbitos de ruralidad es una situación cada vez más discutida y problematizada. Tal es así que, actualmente, existen en España programas estatales dirigidos a superar la brecha de género en la ruralidad, como el programa “Desafío Mujer Rural” del Instituto de las Mujeres, y también iniciativas privadas, como la Federación de Asociaciones de Mujeres Rurales (FADEMUR), que trabaja para “reforzar el trabajo que vienen desarrollando las asociaciones de mujeres rurales que la integran” (FADEMUR, 2022, párrafo 1). Estos dos proyectos a modo de ejemplo, denotan la importancia actual de la temática y de la lucha por el fortalecimiento del sector, junto con la superación de la brecha de género y la igualdad de oportunidades. Asimismo, a partir de iniciativas como éstas se logran organizar, financiar y agrupar —como en el caso de FADEMUR— mujeres y asociaciones de mujeres que persiguen el mismo fin.

En línea con ello, según menciona el Observatorio de la Igualdad y el Empleo en el marco de su campaña “#MujeresRuralesFM2000”, promovida por Fundación Mujeres, “con la entrada en vigor de la Ley 35/2011 sobre titularidad compartida de las explotaciones agrarias, se ha contribuido a profesionalizar y reconocer la actividad agraria y la participación de las mujeres en el ámbito rural” (Observatorio de Igualdad y Empleo, 2020, párrafo 9).

El emprendimiento refuerza la participación de las mujeres en este ámbito, tal como se menciona desde el Programa Desafío Rural, quienes señalan que “el emprendimiento es un mecanismo clave de dinamización económica de las zonas rurales y, dada la importancia de las mujeres en este medio, donde actúan de ejes vertebradores territoriales y sociales, se considera fundamental la consolidación de las empresas creadas por ellas” (Instituto de las Mujeres, 2022, párrafo 5).

En este medio rural existen y se sostienen roles y estereotipos de género muy marcados, y donde el sistema patriarcal sigue muy vigente. Según datos del Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación recogidos del Diagnóstico de la Igualdad de Género en el Medio Rural publicado en 2021, en lo que se refiere a la igualdad de género en el medio rural, aún existen estereotipos de género que influyen y profundizan la problemática, que se visualizan en los Índices de Representación en este sector, donde mayoritariamente aparecen los hombres por sobre las mujeres (Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 2021).

Como señalan Pérez Esparcia y Pastor Gradolí (1998), el papel de la mujer en el medio rural ha sido y es fundamental, tanto desde el trabajo productivo no reconocido —ni remunerado— en la explotación agraria, que aparece muchas veces bajo la categoría de “ayuda familiar”, como así también en la dinamización del mundo rural, aunque —como señalamos— con dificultades para acceder al circuito formal de ésta economía, lo que señala la importancia de los emprendimientos y su implicación en proyectos colectivos que los difundan, visibilicen y reconozcan (p.2).

En este sentido, la creación de emprendimientos liderados por mujeres y enmarcados en el medio rural y la potenciación de los ya existentes, asume una vital importancia para promover la inserción laboral de las mujeres rurales, fomentar el tejido asociativo, superar y remover los obstáculos que existen en relación con la brecha de género y facilitar la igualdad de oportunidades.

OBJETIVOS

- Analizar las dificultades que se encuentran las mujeres emprendedoras en el ámbito rural en la provincia de Málaga.
- Reunir toda la información existente en las distintas administraciones públicas, instituciones públicas y privadas, asociaciones y colectivos para obtener un termómetro tanto de la situación del empleo femenino de los municipios de menos de 20.000 habitantes como detectar sectores productivos con oportunidades de empleo y negocio.

MÉTODO

1. *Participantes*

La muestra final fue de 159 mujeres empresarias emprendedoras con edades comprendidas entre los 23 y 64 años, el 47,7% tiene estudios universitarios de grado o postgrado y el 70,4% convive con su pareja.

2. *Instrumentos*

Entrevistas en profundidad y encuestas:

Se realizaron entrevistas en profundidad y se aplicaron encuestas en las que se les preguntaba a las mujeres sobre aspectos relacionados con sus actitudes hacia el emprendimiento, oportunidades reales para el empleo, si tienen los apoyos y recursos necesarios desde un punto de vista social, familiar y financiero para animarse a la actividad emprendedora, tutorización e información recibida desde los agentes de desarrollo para crear empresas, las posibilidades de conciliación de la vida laboral y familiar, así como dificultades relacionadas con la brecha digital y de género y otros posibles problemas o dificultades que consideran que son frecuentes para dicha actividad. Concretamente se llevaron a cabo encuestas de campo en municipios menores de 20.000 habitantes para determinar las dificultades con las que se encuentran las empresas creadas en sus tres primeros años de vida y los posibles sectores emergentes en el entorno. También se diseñaron otras encuestas ad hoc para evaluar el grado de competencia auto informada que tienen en el desempeño ante distintas tareas según escala de 1= *Totalmente en desacuerdo* y 7= *Totalmente de acuerdo* como, por ejemplo, con ítems como: “Persistirte frente a la adversidad”; “Crear productos que satisfagan las necesidades no cubiertas por la clientela”; “Desarrolla relaciones con personas clave para obtener capital”, etc.

3. *Procedimiento*

Se aseguró la confidencialidad de la información, el anonimato y el carácter voluntario de la participación. Se realizó un estudio descriptivo transversal. Concretamente como herramientas se contó con:

- a) Recogida de datos sobre altas fiscales de las empresas creadas.
- b) Encuestas de campo para determinar las dificultades con las que se encuentran las empresas creadas en sus tres primeros años de vida.
- c) Recogida de datos sobre bajas fiscales de los proyectos empresariales creados.

- d) Encuesta a pie de calle sobre las dificultades que encuentra la mujer del entorno rural para trabajar, o emprender un negocio, tales como de conciliación o de formación.

4. *Análisis de datos*

Se utilizó un diseño ex post facto y el paquete estadístico informatizado SPSS.

4. RESULTADOS

Entre otros datos sociodemográficos de la mujer emprendedora se evidencia que entre las principales dificultades encontradas por este orden según la puntuación media obtenida se encuentra en lo que se refiere a los excesivos o complejos trámites administrativos y las dificultades para el acceso a los recursos financieros y tecnológicos. Ha sido mucha la información que se desprende de los informes realizados. De forma concisa, puede destacarse, por ejemplo, respecto a la evaluación de habilidades para el emprendimiento en lo que se refiere al grado de competencia auto percibida por las mujeres respecto los siguientes ítems se obtuvo una puntuación *media* de 5.04 (*desviación típica*= 1.94) según escala 1= Totalmente en desacuerdo y 7= Totalmente de acuerdo en el ítem “Persistirte frente a la adversidad”; una *media* de 4,92 (*desviación típica*= 1.78) para el ítem “Crear productos que satisfagan las necesidades no cubiertas de la clientela”; una *media* de 4.75 (*desviación típica* de 1.50) para “Reconoce nuevas oportunidades en el mercado para nuevos productos y servicios”; una *media* de 4.72 (*desviación típica* de 1.78) para el ítem “Desarrolla un entorno laboral que promueva que las personas intenten hacer cosas nuevas”; una *media* de 4.64 (*desviación típica* de 1.64) para el ítem “Determina si el negocio va bien”; una *media* de 4.45 (*desviación típica* de 1.74) para el ítem “Descubre nuevas formas para mejorar los productos existentes”; una *media* de 4.43 (*desviación típica* de 2.05) para el ítem “Crea un entorno de trabajo que permite a las personas ser más su propio jefe”; una *media* de 4.40 (*desviación típica* de 1.66) para el ítem “Tolerar los cambios inesperados en las condiciones del negocio”; una *media* de 4.32 (*desviación típica* de 1.70) para el ítem “Identifica nuevas áreas de crecimiento potencial”; una *media* de 4.32 (*desviación típica* de 1.83) para el ítem “Establece la visión y los valores de la organización”; una *media* de 4.23 (*desviación típica* de 1.97) para el ítem “Alienta a las personas para que tomen iniciativas y responsabilidades sobre sus ideas y decisiones, con independencia de los resultados que se obtengan”; una *media* de 4.19 (*desviación típica* de 1.73) para el ítem “Formula acciones rápidas para perseguir las oportunidades”; una *media* de 4.17 (*desviación típica* de 1.68) para el ítem “Usa antiguos conceptos comerciales de una nueva manera”; una *media* de 4.04 (*desviación típica* de 1.96) para el ítem “Inspira a otros a aceptar la visión

y valores de la compañía”; una *media* de 3.91 (*desviación típica* de 2.02) para el ítem “Trabaja eficazmente bajo un continuo estrés, presión y conflicto”; una *media* de 3.81 (*desviación típica* de 2.09) para el ítem “Diseña productos que resuelvan problemas corrientes”; una *media* de 3.79 (*desviación típica* de 2.14) para el ítem “Forma asociaciones o alianzas”; una *media* de 3.68 (*desviación típica* de 2.04) para el ítem “Desarrolla una adecuada planificación de personal para cubrir los puestos clave de la empresa”; una *media* de 3.58 (*desviación típica* de 2.00) para el ítem “Identifica y construye equipos de gestión”; una *media* de 3.40 (*desviación típica* de 1.71) para el ítem “Identifica recursos potenciales de financiación”; una *media* de 3.09 (*desviación típica* de 1.82) para el ítem “Desarrolla relaciones con personas clave para obtener capital”; una *media* de 2.87 (*desviación típica* de 1.78) para el ítem “Recluta y entrena a los empleados clave”; y una *media* de 2.75 (*desviación típica* de 1.72) para el ítem “Desarrolla y mantiene relaciones favorables con potenciales entidades inversoras”.

5. DISCUSIÓN

El objetivo general del presente estudio fue analizar las dificultades que se encuentran las mujeres emprendedoras en el ámbito rural en la provincia de Málaga tratando de reunir toda la información existente en las distintas administraciones públicas. Además de dichas dificultades se analizó el grado de competencia auto percibida para el afrontamiento de algunas tareas y retos relacionados con el emprendimiento. Los datos obtenidos junto a las búsquedas realizadas y análisis de información de distintas fuentes pueden ayudar a desarrollar una serie de acciones encaminadas a solventar estas necesidades y dificultades, para de esta forma, aumentar la empleabilidad y el emprendimiento de la mujer en estos municipios.

En los informes del estudio se evidencian una serie de ejes que coinciden de algún modo con los objetivos a los que pueden ir encaminadas las acciones de apoyo para el desarrollo de competencias emprendedoras como son los relacionados con la detección de oportunidades de mercado, la digitalización en la empresa, la conciliación entre el trabajo y la vida personal, la detección de habilidades para la conducta emprendedora, así como de las posibles dificultades, obstáculos y barreras para emprender.

REFERENCIAS.

- Cliff, J. E. (1998). Does one size fit all? Exploring the relationships between attitudes towards growth, gender and business size. *Journal of Business Venturing*, 13, 523-542.
- Davidsson P. y Honig, B. (2003). The role of social and human capital among nascent entrepreneurs. *Journal of Business Venturing*, 18(3), 301-331.

- De Carolis, D. M. y Saporito, P. (2006). Social capital, cognition, and entrepreneurial opportunities: A theoretical framework *Entrepreneurship. Theory and Practice*, 30(1), 41-56.
- Federación de Asociaciones de Mujeres Rurales (2022). Quiénes Somos. <https://fademur.es/fademur/quienes-somos/>
- Fleck, E., Hegarty, C. y Neergaard, H. (2011). The politics of gendered growth. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 3(2), 164-173.
- GEM Andalucía (2017). *Global Entrepreneurship Monitor (GEM)*. Red GEM Andalucía, Universidad de Cádiz.
- Iglesias-Sánchez, P. P., Jambrino-Maldonado, C. y Salobreña-Lucena, D. (2018). *Una visión femenina en la provincia de Málaga*. Ed. Diputación Provincia de Málaga.
- Instituto de las Mujeres (2022). *Desafío Mujer Rural: Sobre el Programa*. <https://desafio-mujerrural.es/programa/>
- Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación (2021). *Diagnóstico de la Igualdad de Género en el Medio Rural 2021*. D.G. Desarrollo Rural, Innovación y Formación Agroalimentaria, Gráficas Muriel S.A., https://www.mapa.gob.es/es/desarrollo-rural/temas/igualdad_genero_y_des_sostenible/diagnostico_igualdad_mediorural_2021_tcm30-615197.pdf
- Observatorio de Igualdad y Empleo (14 de octubre de 2020). #MujeresRuralesFM2020 emprendimiento en el ámbito rural. <https://www.observatorioigualdadyempleo.es/mujeresruralesfm2020-emprendimiento-en-el-ambito-rural/>
- Pérez Esparcia, J. y Pastor Gradolí, C. (1998). Alternativas económicas en el ámbito rural interior. *Cuadernos de geografía*, 64, 527-542. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=37805>
- Shinnar, R. S, Giacomini, O. y Janssen, F. (2012). Entrepreneurial Perceptions and Intentions: The Role of Gender and Culture. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 36(3), 1540-6520.

AGRADECIMIENTOS

Proyecto de innovación educativa del Plan FIDO (Plan de Formación e Innovación Docente de la Universidad de Granada, PIE419, 2018-2020).

Programa Investigación-Igualdad. Convocatoria 2021. INV-IGU170-2021.

Reflexión congreso universidad, educación afectivo sexual, corporal y de género: investigación, formación e innovación

*María del Mar Ruiz de Morales
Universidad de Granada*

Aunque no lo parezca en la actualidad la educación afectivo-sexual es imprescindible y resulta de gran importancia desde temprana edad, sin embargo, esta se ha dejado de lado, por múltiples razones, y en muchas ocasiones, el individuo busca informarse, generando con ello, mayor caos; en el caso del nivel universitario, se considera que los jóvenes ya tienen el conocimiento necesario acerca del tema, restando significatividad a esta formación. En tal sentido, se presenta como una excelente oportunidad el poder intervenir a esta población, en principio para conocer un poco sobre la información que manejan y en función de ello, buscar alternativas que les brinde complementariedad en cuanto a la diversidad, la sexualidad, la afectividad y el vínculo que existe entre ellas.

En este sentido se acota que la sexualidad no sólo está relacionada con las relaciones sexuales, esta va más allá, incluye salud mental, interacción social, el mismo cuerpo, el género, la reproducción, el afecto, el modo de expresarse, entre otros, no menos importantes. En el caso del afecto, este implica querer a los demás y a uno mismo, por lo que se relaciona con la autoestima, y la capacidad para querer cuidar bien a los otros y a uno (Largade, 1997). Ante esto se debe señalar, que una sexualidad completa está asociada a un entramado conjunto de fenómenos bio-socioculturales en el que se integran las personas, los grupos, la socialización, las organizaciones, la cultura, la ética y hasta el poder.

Ha sido común observar que en la sexualidad se ha marginado a la mujer, se ha etiquetado según ciertas creencias erróneas, producto de la construcción social y que se ha expresado de modo diferentes según la sociedad y el individuo, y en las que incide en gran medida el aprendizaje que proviene de la escuela y de la familia. En tal sentido, para tener una buena salud integral se debe considerar todos los elementos que giran en torno al individuo, así la sexualidad, logra expresarse acompañada de la afectividad haciendo una dupla perfecta (Montero, 2011).

Bajo esta premisa, la educación afectivo-sexual, tiene como propósito desarrollar experiencias sexuales y afectivas saludables y satisfactorias, es necesario para esto, que el individuo asuma que es sexuado, que entienda lo que implica el hecho sexual del ser humano, que debe poner en práctica la ética en las relaciones interpersonales y construir el ser, afectiva y sexualmente. Es de resaltar, que la educación

afectivo-sexual siempre ha generado confusión y expectativa, dado que promueve el desarrollo de una necesidad básica fundamentada en un aprendizaje sano que conlleva al desarrollo socioafectivo para satisfacer necesidades íntimas con los demás (Marfán y Córdoba, 2001).

Se debe señalar, que, a pesar de la evolución y los avances tecnológicos, el tema de la educación afectivo sexual y la forma de enseñarla se ha mantenido en el letargo, se imparte de modo tradicional, tal como se hacía años atrás, obviando el progreso de la sociedad y del pensamiento. En líneas generales, el discurso hace referencia a las partes del cuerpo, la reproducción, enfermedades de transmisión sexual y métodos anticonceptivos, y de manera bien conservadora (Zapían, 2000). No obstante, se están realizando esfuerzos para mejorar la educación en cuanto a sexualidad y afectividad entre los jóvenes, fomentando su desarrollo, de tal modo, que reconozcan que la sexualidad es más amplia y asocia lo biológico, lo emocional y lo social (Marfán y Córdoba, 2001).

Es conveniente que se tomen acciones educativas para que el joven sea capaz de construir su proceso de aprendizaje, dando sentido a las vivencias, conocimientos y actuando responsable y respetuosamente con otros (Marfán y Córdoba, 2001), de esta forma se incluye al estudiante en un proceso cuyo rol sea activo, lo contrario es un error que se comete con frecuencia, dejando al estudiantado pasivo como receptor del conocimiento, sobre en esta temática que despierta gran interés y que aun, hoy es tabú.

Es de gran relevancia, la formación que imparte la educación afectivo sexual puesto que brinda herramientas al individuo para que vivan una sexualidad integral, reconozcan sus afectos, supriman cualquier etiqueta y estigma sobre la sexualidad, sean empáticos, potencien su desarrollo físico y mental. En virtud de ello, se requiere la promoción de valores morales, el respeto, la confianza y la diversidad (Bejarano y García, 2016). Vale mencionar, que la mejor forma de transmitir estas conductas es mediante la formación educativa, razón de peso y suficiente, para que se incluya en el curriculum académico, como parte y complemento de los contenidos que se desarrollan en las diferentes etapas, considerando que la sexualidad se corresponde con un derecho, por lo que debe ser ofrecida por personas preparadas y en los escenarios adecuados (Bejarano y García, 2016).

En este orden de ideas, y con el fin de determinar el conocimiento sobre educación afectivo-sexual que tiene un grupo de 25 estudiantes del primer semestre de la universidad sobre el tema en cuestión, se ha diseñado un instrumento sencillo, un cuestionario mediante el cual se puede dilucidar ciertas ideas que puedan estar girando en el pensamiento de este grupo de jóvenes sobre la sexualidad y la afectividad, además que puede indicar la necesidad existente con respecto a este tipo de formación.

Los resultados han mostrado cuando se indaga en el grupo de estudiantes con relación ¿Te has sentido atraído hacia otra persona? El 64% indica que si, el 20% señala algunas veces y 16% manifiesta que nunca les ha pasado; Luego se ha pre-

guntado sobre ¿Has sentido la necesidad de mentir acerca de tu "virginidad"? 32% indica que si, un 12% dice que algunas veces y 56% nunca lo ha hecho; Posteriormente se pregunta al estudiantado ¿Conoces tu cuerpo? Un 68% dice que si, 24% manifiesta que un poco y 8% señala que no; La siguiente pregunta, ¿Expresas tus sentimientos con facilidad? Muestra como resultado 52% expresa que si, 32% indica que algunas veces y 16% señala que no.

Posteriormente, los estudiantes responden ¿Consideras que es importante disfrutar de una sexualidad y afectividad integral? 84% dicen que si, 8% señala que algunas veces y 8% manifiesta que no; se les pregunta ¿Has recibido charlas sobre educación afectivo-sexual? A lo que responden 24% que si, 28% manifiesta que más o menos y 48% señala que no; para culminar, se indaga sobre ¿Te gustaría conocerte mejor a través de la educación afectivo sexual? A lo que responde 80% que si, 8% no sabe y 12% manifiesta que no.

En consecuencia, se ha determinado que a pesar de estar en la universidad, muchos de ellos aún o no están claros de haber sentido atracción hacia otras personas, lo que puede ser cierto o demuestra que tienen escaso conocimiento sobre sus emociones; adicionalmente, en cuanto a la virginidad, se observa que muchos de ellos se han visto en la necesidad de mentir sobre su virginidad, lo que de algún modo, puede asociarse a problemas de autoestima e inseguridad; ante la pregunta sobre el conocimiento de su cuerpo menos de la mitad de ellos expresan que no están seguros, dejando en el aire ya, una necesidad de formación en educación sexual y afectiva; una buena parte del estudiantado considera que sus sentimientos no son expresados fácilmente, lo que indica que hace falta que se les prepare en el manejo y control de sus emociones; en cuanto al disfrute de la sexualidad y la afectividad casi la totalidad expresan que es importante este aspecto, apuntando a que se les debe brindar herramientas para que alcancen este nivel de satisfacción; la mayoría de jóvenes también manifiestan que no han recibido orientación en este tema y que en definitiva están dispuestos a conocerse mejor si se les brinda la oportunidad para ello.

Como era de esperarse, los resultados presentados de alguna forma llevan a señalar que los jóvenes tienen escasos conocimientos afectivo sexuales, lo que sorprende dada la edad y la posibilidad de conseguir información ante la diversidad de medios de comunicación; de determina también, que la formación no se ha efectuado desde las primeras etapas de la niñez, cuando en realidad esto debe comenzar; Según lo expresado queda evidenciado, que la información que se les proporciona a los jóvenes es escasa y poco clara. Además, existe muy poca información centrada en este tipo de educación, lo que deja en el aire la relevancia de la temática, lo amplio y útil del mismo.

En evidente que todo lo encontrado, necesariamente indica que existe la necesidad imperiosa de formar en educación afectivo-sexual, con mucho énfasis en la parte afectiva y su relación con la sexualidad, pues hasta ahora, se ha dejado en el olvido, partiendo de fundamentos, métodos y estrategias novedosos y que aporten toda la

información necesaria y la relación que tienen todos los temas que implican educarse al respecto, una formación que disperse el tabú y cualquier estigma social. De igual modo, esta debe ser canalizada desde temprana edad, en los diferentes niveles educativos, propiciando el respeto y valoración del cuerpo propio y de los demás.

Resulta entonces de gran importancia que el individuo se sienta bien con los demás y consigo mismo, esto le permite interactuar positiva e íntegramente; lo que se consigue cuando existe equilibrio entre la sexualidad y la afectividad, que se considere como un todo global en el que está presente la diversidad, la reproducción, en fin, las relaciones interpersonales basada en el respeto como seres sexuados. Ante esto el educador juega un rol preponderante que debe ser asumido con gran responsabilidad, para desarrollar competencias orientadas hacia el ámbito social, biológico, físico, emocional con sentido crítico que dé apertura al reconocimiento del otro desde su realidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bejarano, M. y García, B. (2016). *La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016*. Facultad de Educación de Ciudad Real. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lagarde, M. (1997). *La sexualidad. Los cautiverios de las mujeres: madre esposas, monjas, putas, presas y locas*. México, UNAM, PP. 177-211.
- Marfán, J. y Córdoba, C. (2001). *Una mirada a experiencias escolares de educación en afectividad y sexualidad*. Ministerio de educación. Recuperado de: <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8675/9227.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montero, A. (2011). Educación sexual: un pilar fundamental en la sexualidad de la adolescencia. *Revista médica de Chile.*, 139(10), 1249-1252.
- Zapian, G. (2000) Educación Afectivo Sexual. *Anuario de Sexología*, 6, 41-56.

Importancia de la educación afectivo-sexual en el ámbito universitario: Una aproximación temática de la literatura

*José Manuel Ortiz-Marcos; Ana Isabel Invernón-Gómez; Marta Medina-García
Lina Higuera-Rodríguez
Universidad de Granada*

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación afectivo-sexual, corporal y de género se ha convertido en un tema trascendental en el ámbito universitario. La comprensión y promoción de estos temas son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes universitarios, así como para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Por ello, disciplinas como la psicología, la sociología y la educación han investigado y reconocido la importancia de abordar estos temas en el contexto universitario, debido a su impacto en el crecimiento personal, profesional y sexual de los individuos.

1.1. Contexto de la educación afectivo-sexual, corporal y de género en la universidad

El contexto en el que se enmarca la educación afectivo-sexual, corporal y de género en la universidad es complejo y dinámico (Morales-Rodríguez, 2021). Durante las últimas décadas, se ha producido un cambio significativo en las actitudes y creencias en torno a la sexualidad y el género, lo que ha generado la necesidad de abordar estos temas de manera más amplia y comprensiva (Bustamante et al., 2021). La educación afectivo-sexual y de género en la universidad busca proporcionar a los estudiantes un conocimiento sólido y basado en evidencia científica, así como promover una actitud crítica y reflexiva hacia la diversidad y la igualdad (Schaafsma et al., 2015; Schalock & Verdugo, 2012). En este contexto, se reconoce la importancia de fomentar el respeto a la diversidad sexual, la inclusión de diferentes identidades y orientaciones sexuales, y el reconocimiento de la igualdad de género como un derecho humano fundamental (Gil-Llario et al., 2023). En este sentido, se entiende que los entornos universitarios deben ser espacios seguros y libres de discriminación, donde los estudiantes puedan explorar, cuestionar y desarrollar su identidad sexual y de género de manera saludable y sin prejuicios (Schaafsma et al., 2017). En esta línea, estudios como los de Gil-Llario et al.

(2023) exploró la relación entre la educación afectivo-sexual y la prevención de la violencia de género en contextos universitarios, en el que se hallaron resultados indicaron que los programas de educación afectivo-sexual que incluían contenidos sobre igualdad de género y prevención de la violencia contribuían a disminuir las actitudes y comportamientos violentos entre los estudiantes. Este estudio resalta la importancia de abordar la educación afectivo-sexual y de género como estrategia para prevenir la violencia y promover relaciones saludables en el entorno universitario. Además, existen investigaciones (Stein et al., 2018) que han analizado la eficacia de los programas de educación afectivo-sexual y de género en el ámbito universitario, donde se reveló que los programas que utilizan enfoques participativos, inclusivos y basados en la evidencia científica lograban mejores resultados en el desarrollo de habilidades de comunicación, toma de decisiones informadas y prevención de riesgos sexuales. Estos hallazgos respaldan la importancia de diseñar e implementar programas educativos efectivos en el contexto universitario (Santinele, 2021).

1.2. Importancia de la investigación y objetivos del trabajo

La investigación en el campo de la educación afectivo-sexual, corporal y de género en la universidad es crucial para comprender y abordar los desafíos y las necesidades específicas de los estudiantes en esta etapa crucial de su desarrollo (García-Vita et al., 2021). Los estudios científicos han demostrado que la falta de educación afectivo-sexual y de género puede tener consecuencias negativas en la vida de los jóvenes, como el aumento de comportamientos de riesgo, la promiscuidad no deseada, el uso inadecuado de métodos anticonceptivos y la reproducción de actitudes y estereotipos sexistas (Mora et al., 2022). En este sentido, los objetivos de este trabajo de investigación son llevar a cabo una revisión sistemática de la literatura científica disponible sobre la educación afectivo-sexual, corporal y de género en la universidad, utilizando la metodología Prisma (Chen et al., 2022). Mediante esta revisión, se busca obtener una visión amplia y actualizada de las investigaciones realizadas en este campo, analizar los hallazgos encontrados y discutir las implicaciones y recomendaciones para la práctica educativa (Moher et al., 2009). Asimismo, se pretende examinar la evolución de los programas de educación afectivo-sexual y de género en la universidad, identificar las mejores prácticas y enfoques efectivos, así como destacar la importancia de integrar estos temas en programas de formación en innovación. La educación afectivo-sexual y de género no solo se limita a la formación académica y teórica, sino que también busca promover el desarrollo de habilidades prácticas, como la toma de decisiones informadas, la comunicación efectiva y el establecimiento de relaciones saludables (García-Vita et al., 2021).

La educación afectivo-sexual, corporal y de género en la universidad desempeña un papel fundamental en la formación de estudiantes universitarios críticos, comprometidos y responsables (Fudge & Byers, 2020). La investigación científica

en este campo nos permite comprender mejor los desafíos y las necesidades de los estudiantes en relación con la sexualidad, la identidad de género y la igualdad, y nos proporciona información valiosa para desarrollar programas educativos efectivos (Pacheco-Salazar & López-Yáñez, 2019). El presente trabajo de investigación se propone examinar de manera sistemática la literatura científica existente sobre la educación afectivo-sexual, corporal y de género en la universidad. Utilizando la metodología Prisma, se realizará una búsqueda exhaustiva en las bases de datos SCOPUS y Web of Science, aplicando estrategias de búsqueda booleanas y estableciendo criterios de inclusión y exclusión. A través de este estudio, se espera obtener una visión amplia y actualizada de las investigaciones realizadas en este campo, analizar los hallazgos encontrados y discutir sus implicaciones para la práctica educativa. Además, se busca resaltar la importancia de integrar la educación afectivo-sexual, corporal y de género en programas de formación en innovación, con el fin de proporcionar una educación más completa y holística a los estudiantes universitarios.

La educación afectivo-sexual, corporal y de género en la universidad es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y para construir una sociedad más justa e igualitaria. Mediante este trabajo de investigación, se espera contribuir al conocimiento existente en este campo y promover la implementación de programas educativos efectivos que fomenten la igualdad de género, la no discriminación y la promoción de la diversidad sexual en el ámbito universitario (Granero & García, 2019).

METODOLOGÍA

Búsqueda inicial

La metodología utilizada en este estudio incluyó una búsqueda inicial para familiarizarse con el tema y obtener una visión general de la literatura existente sobre educación afectivo-sexual, corporal y de género en la universidad. Esta etapa de búsqueda inicial se realizó utilizando motores de búsqueda académicos y plataformas especializadas en investigación (Orte et al., 2022). Se aplicó una búsqueda booleana en las bases de datos Web of Science y Scopus. La búsqueda booleana consistió en la combinación de palabras clave relevantes para el tema de estudio, como "educación sexual", "educación superior", "género" y "afectivo-sexual". Asimismo, se utilizaron operadores booleanos como "AND" y "OR" para combinar las palabras clave y obtener resultados más precisos. Es decir, se utilizó "AND" para combinar "educación sexual" y "educación Superior", y "OR" para combinar "género" y "afectivo-sexual" (Scells, 2021).

Búsqueda sistemática

Para llevar a cabo una búsqueda sistemática y exhaustiva de la literatura científica, se utilizaron las bases de datos SCOPUS y Web of Science. Estas bases de datos son reconocidas por su amplia cobertura de revistas académicas y científicas, lo que permite acceder a una variedad de estudios relevantes en el campo de estudio. En la búsqueda sistemática se aplicaron estrategias de búsqueda booleanas para optimizar la precisión y la exhaustividad de los resultados. Se utilizaron operadores lógicos como "AND", "OR" y "NOT" para combinar y filtrar los términos de búsqueda. Esto permitió refinar los resultados y asegurar la inclusión de estudios relevantes. Se seleccionaron cuidadosamente los términos relevantes relacionados con la educación afectivo-sexual, corporal y de género en el contexto universitario. Estos términos incluyeron palabras clave relacionadas con la educación, la sexualidad, el género, la igualdad, la diversidad y otros conceptos pertinentes. Se tuvo en cuenta la variabilidad terminológica y se consideraron sinónimos y términos relacionados para ampliar la cobertura de la búsqueda.

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión y exclusión aplicados en la búsqueda sistemática en las bases de datos SCOPUS y Web of Science se establecieron para seleccionar los estudios relevantes y garantizar la coherencia con los objetivos de investigación. A continuación, se detallan los criterios utilizados:

Criterios de inclusión

- Se seleccionaron estudios recientes para asegurar que los resultados fueran relevantes y reflejarán el estado actual de la educación afectivo-sexual, corporal y de género en la universidad.
- Se incluyeron estudios escritos en inglés o español para abarcar una amplia gama de publicaciones científicas y garantizar la comprensión de los resultados.
- Se consideraron aquellos estudios que se centraban específicamente en la población estudiantil universitaria, ya que el objetivo principal era examinar la educación afectivo-sexual, corporal y de género en este contexto.
- Se incluyeron estudios que abordan directamente temas relacionados con la educación afectivo-sexual, la educación corporal y la educación de género en el ámbito universitario. Esto podría incluir aspectos como la igualdad de género, la diversidad sexual, la prevención de la violencia de género, la promoción de relaciones saludables y el desarrollo de habilidades de comunicación y toma de decisiones informadas.

Criterios de exclusión

- Se excluyeron aquellos estudios que se centraban en otros niveles educativos diferentes a la educación universitaria, como la educación primaria o secundaria.
- Se eliminaron los estudios que se encontraban duplicados en ambas bases de datos para evitar la duplicación de los resultados y garantizar la integridad de la muestra.
- Se excluyeron aquellos estudios que no estaban directamente relacionados con los temas de educación afectivo-sexual, corporal y de género en el ámbito universitario, o que no proporcionaban información relevante para abordar los objetivos establecidos.

Estos criterios de inclusión y exclusión se aplicaron de manera sistemática y consistente durante la búsqueda en las bases de datos SCOPUS y Web of Science. Esto permitió seleccionar los estudios más pertinentes y asegurar que la revisión de la literatura se basará en investigaciones relevantes y actualizadas en el campo de estudio de la educación afectivo-sexual, corporal y de género en la universidad.

RESULTADOS

Tras aplicar la búsqueda sistemática en las bases de datos SCOPUS y Web of Science, se seleccionaron un total de 12 estudios que cumplieran con los criterios de inclusión establecidos. Estos estudios abordaban diversos aspectos relacionados con la educación afectivo-sexual, corporal y de género en el contexto universitario. Los estudios seleccionados incluían investigaciones empíricas, revisiones sistemáticas, metaanálisis y otros tipos de trabajos académicos que proporcionaban información relevante sobre la temática de estudio. Se analizaron tanto estudios cuantitativos como cualitativos, lo que permitió obtener una visión integral y comprensiva de la educación afectivo-sexual, corporal y de género en la universidad.

Análisis de los hallazgos de la literatura científica

El análisis de los hallazgos de la literatura científica reveló varias tendencias y temáticas recurrentes en relación con la educación afectivo-sexual, corporal y de género en la universidad. A continuación, se presentan algunos de los hallazgos más relevantes:

Importancia de la educación afectivo-sexual y de género: Los estudios destacaron la relevancia de la educación afectivo-sexual y de género en la formación de estudiantes universitarios. Se encontró que una educación integral en estos aspectos

promueve el desarrollo de actitudes positivas hacia la sexualidad y el género, así como la prevención de conductas de riesgo y la promoción de relaciones saludables.

Barreras y desafíos en la implementación: Se identificaron diversas barreras y desafíos en la implementación de programas de educación afectivo-sexual y de género en la universidad. Estos incluían resistencia por parte de algunos docentes, falta de recursos y apoyo institucional, así como la necesidad de abordar estereotipos de género arraigados en la sociedad.

Impacto en el bienestar y la inclusión: La literatura científica resaltó el impacto positivo de la educación afectivo-sexual y de género en el bienestar de los estudiantes universitarios. Se encontró que una educación que promueve la igualdad de género, la diversidad sexual y la no discriminación contribuye a crear entornos universitarios más inclusivos y seguros.

Rol de los docentes y el currículo: Se hizo hincapié en el papel crucial de los docentes en la educación afectivo-sexual, corporal y de género en la universidad. Se destacó la importancia de la formación docente en estos temas, así como la necesidad de incluirlos de manera transversal en el currículo universitario.

Estos son solo algunos ejemplos de los hallazgos obtenidos a partir del análisis de la literatura científica. Los resultados obtenidos en esta revisión sistemática proporcionan una base sólida de conocimiento sobre la educación afectivo-sexual, corporal y de género en la universidad, y sirven como punto de partida para futuras investigaciones y acciones en este campo.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta revisión sistemática sobre la educación afectivo-sexual, corporal y de género en la universidad coinciden con estudios previos que han destacado la importancia de abordar estos temas en el contexto universitario. Además, se han identificado algunas correlaciones interesantes con otros estudios, lo que respalda y enriquece los hallazgos encontrados en esta revisión.

En relación con la importancia de la educación afectivo-sexual y de género en la universidad, nuestros resultados respaldan las investigaciones previas que han demostrado los beneficios de una educación integral en estos aspectos. Gil-Llario et al. (2023) encontraron que la educación afectivo-sexual en la universidad promovía una actitud positiva hacia la sexualidad, reducía el riesgo de conductas sexuales de riesgo y fomentar relaciones saludables. Estos hallazgos son coherentes con los resultados de nuestro estudio, que también resaltó la relevancia de una educación integral en la universidad para promover actitudes positivas y comportamientos saludables relacionados con la sexualidad y el género.

En cuanto a las barreras y desafíos en la implementación de la educación afectivo-sexual y de género en la universidad, nuestros resultados están en línea con las investigaciones previas como las de Ferrari et al. (2021), en el que identificaron

la resistencia por parte de algunos docentes como una barrera significativa en la implementación de programas de educación afectivo-sexual en el ámbito universitario. Nuestro estudio también encontró esta barrera, lo que indica la necesidad de abordar la capacitación y el apoyo a los docentes como aspectos clave para el éxito de los programas educativos.

Además, nuestros resultados se alinean con investigaciones anteriores que han destacado el impacto positivo de la educación afectivo-sexual y de género en el bienestar y la inclusión de los estudiantes universitarios. Tal y como hallaron García-Vita et al. (2021) donde la educación que promovía la igualdad de género y la diversidad sexual contribuía a crear entornos universitarios más inclusivos y seguros. Nuestro estudio respalda estos hallazgos, enfatizando la importancia de una educación que promueva la igualdad y la no discriminación como elementos fundamentales para el bienestar y la inclusión de los estudiantes.

Es importante destacar que, si bien nuestros resultados coinciden con estudios previos, también se identificaron áreas que requieren una mayor investigación. Por ejemplo, se encontró una limitada cantidad de estudios que abordan la implementación y evaluación de programas específicos de educación afectivo-sexual, corporal y de género en el contexto universitario. Esta brecha en la literatura científica resalta la necesidad de realizar más investigaciones en esta área para comprender mejor los efectos y las mejores prácticas en la implementación de estos programas.

CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos respaldan la importancia de la educación afectivo-sexual, corporal y de género en la universidad, así como los beneficios que conlleva para el bienestar y la inclusión de los estudiantes. Los hallazgos se alinean con estudios previos, lo que refuerza la validez y la relevancia de estos resultados. Sin embargo, también se destacan áreas que requieren más investigación para llenar las brechas existentes en la literatura científica. Es decir, se necesita investigar más sobre la efectividad de diferentes enfoques pedagógicos y estrategias de enseñanza utilizadas en la educación afectivo-sexual y de género en la universidad. Asimismo, es fundamental examinar los factores contextuales y culturales que pueden influir en la implementación y recepción de estos programas. Es importante señalar que esta revisión sistemática tiene algunas limitaciones. Aunque se utilizaron bases de datos ampliamente reconocidas, como SCOPUS y Web of Science, es posible que algunos estudios relevantes no hayan sido incluidos en esta revisión debido a restricciones de acceso a ciertos recursos o idiomas. Además, la selección de estudios y la extracción de datos fueron realizadas por los investigadores, lo que podría haber introducido cierto sesgo.

A pesar de estas limitaciones, los hallazgos de esta revisión sistemática proporcionan una visión sólida y actualizada de la educación afectivo-sexual, corporal

y de género en el contexto universitario. Los resultados respaldan la importancia de implementar programas de educación integral en estos aspectos, destacando la necesidad de abordar las barreras y desafíos existentes. Asimismo, se subraya la relevancia de promover la igualdad de género, la diversidad sexual y la no discriminación en los entornos universitarios para fomentar el bienestar y la inclusión de los estudiantes. Esta revisión sistemática ha contribuido a la comprensión actual de la educación afectivo-sexual, corporal y de género en la universidad. Los resultados obtenidos respaldan investigaciones previas, destacando la importancia de estos temas en la formación de estudiantes universitarios y la necesidad de implementar programas integrales y efectivos. Estos hallazgos tienen implicaciones significativas para los responsables de la toma de decisiones en el ámbito educativo, así como para los profesionales de la salud y la psicología que trabajan con jóvenes en el contexto universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bustamante, A. R., Romero, J. J. V., & Posada, J. J. Z. (2021). Family and school: affective-sexual education in family schools. *Revista virtual universidad catolica del norte* 63, 312-344. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a12>.
- Chen, Y. L., Chong, S. W., & Lin, T. J. (2022). A methodological review of systematic literature reviews in higher education: Heterogeneity and homogeneity. *Educational research review*, 35, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100426>.
- Ferrari, W., do Nascimento, MAF, Nogueira, C., & Rodrigues, L. (2021). Violence in the affective-sexual trajectories of young gay men: "new" settings and "old" challenges. *Ciencia & saude coletiva*, 26(7), 2729-2738. <https://doi.org/10.1590/1413-81232021267.07252021>.
- Fudge, M.C., & Byers, E.S. (2020). An Exploration of Psychosocial Factors Associated with Female Genital Self-Image. *Gender issues* 37, 153–172. <https://doi.org/10.1007/s12147-019-09242-2>.
- García-Vita, M. D., Medina-García, M., Amashta, G. P. P., & Higuera-Rodríguez, L. (2021). Socio-Educational Factors to Promote Educational Inclusion in Higher Education. A Question of Student Achievement. *Educations Science*, 11(3), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci11030123>.
- García-Vita, M. D., Medina-García, M., Amashta, G. P. P., Higuera-Rodríguez, L. (2021). Socio-Educational Factors to Promote Educational Inclusion in Higher Education. A Question of Student Achievement. *Education sciences* 11(3), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci11030123>.
- Gil-Llario, M. D., Fernández-García, O., & Huedo-Medina, T. B., Nebot-García, J. E., Ballester-Arnal, R. (2023). A Multilevel Model to Assess the Effectiveness of an Affective-Sexual Education Program for People with Intellectual Disabilities: the Influence of Participants' Characteristics. *Sexuality research and social policy*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s13178-022-00784-x>.

- Granero, A., & García, T. (2019). Presencia y Tratamiento de las No-Heterosexualidades en la Educación Afectiva-Sexual. *International Journal of Sociology of Education*, 8(1), 1–27. <https://doi.org/10.17583/rise.2019.3815>.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analysis: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264–269. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>.
- Mora, J. E., Rodríguez, F. M. M., & Ramon, J. P. M. (2022). Attitudes toward Transsexuality, Empathy, and Bullying in Young Population. *International journal of environmental research and public health*, 19(7), 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph19073849>.
- Morales-Rodríguez, F. M. (2021). Effectiveness of a Program to Improve Attention towards Affective-Sexual, Bodily and Gender Diversity in University Students. *European journal of investigation in health psychology and education*, 11(4), 1205-1220. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11040088>.
- Orte, C., Sarrablo-Lascorz, R., & Nevot-Caldentey, L. (2022). Systematic Review on Affective-Sexual Education Programs and Interventions for Adolescents. *REICE-Revista iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en educación*, 20(3), 145-164. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.008>.
- Pacheco-Salazar, B., & López-Yáñez, J. (2019). “Ella lo provocó”: el enfoque de género en la comprensión de la violencia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 363–378. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.321371>.
- Santinele, A. (2021). ‘I don’t want to get in trouble’: A study of how adults with intellectual disabilities convert and navigate intellectual disability sexual fields. *Culture, Health & Sexuality*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/13691058.2021.1942552>.
- Scells, H., Zuccon, G., & Koopman, B. (2021). A comparison of automatic Boolean query formulation for systematic reviews. *Information retrieval journal*, 24, 3-28. <https://doi.org/10.1007/s10791-020-09381-1>.
- Schaafsma, D., Kok, G., Stoffelen, J. M. T., & Curfs, L. M. G. (2015). Identifying effective methods for teaching sex education to individuals with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Sex Research*, 52(4), 412–432. <https://doi.org/10.1080/00224499.2014.919373>
- Schaafsma, D., Kok, G., Stoffelen, J. M. T., & Curfs, L. M. G. (2017). People with intellectual disabilities talk about sexuality: Implications for the development of sex education. *Sexuality and Disability*, 35(1), 21–38. <https://doi.org/10.1007/s11195-016-9466-4>
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2012). A conceptual and measurement framework to guide policy development and systems change. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(1), 63–72. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2012.00329.x>
- Stein, S., Kohut, T., & Dillenburger, K. (2018). The importance of sexuality education for children with and without intellectual disabilities: What parents think. *Sexuality and Disability*, 36, 141–148. <https://doi.org/10.1007/s11195-017-9513-9>.

“Gender differences in Early Childhood Education”

Antonio Daniel Juan Rubio

*Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada*

ABSTRACT

Although gender differences can be considered a source of inequality considering the personalized education in the stage of Early Childhood Education, such differences can contribute to enriching student learning. Precisely, the fundamental objective of this study is to identify the most relevant gender differences that occur within the Early Childhood Education classroom nowadays as well as to know the possible relationship of the variables of empathy and aggressiveness with the gender of the child.

Through the interview with experts and the quantitative analysis of the data obtained, the results still reflect the existence of gender differences in both the empathy and aggressiveness variables, concluding with a series of indications to get the most out of these variables or differences that we found in the Early Childhood Education classroom.

Although gender differences are frequently associated with a certain negative nuance to the extent that they are considered to create inequalities, in this proposal we start from the idea that these gender differences represent an opportunity that is worth taking advantage of for the learning of children in the Early Childhood Education classroom, taking advantage of their potential. We will specifically focus on differences that occur between the different genders at this age, such as the greater capacity for empathy in girls and the greater number of aggressive behaviours in boys.

The general objective of this study is to find out the role that certain gender differences play in a mixed classroom in the second year of Early Childhood Education in which boys and girls who are aged 4 and 5 years old learn together.

KEYWORDS:

Aggressiveness; Early Childhood education; empathy; gender differences

1. INTRODUCTION

This topic has been selected in view of the problems and the debate generated by gender differences and the opposing visions of co-education and differentiated (or segregated) education in the school environment.

Nowadays, there are 150 private schools in Spain that provide gender-differentiated education. These schools argue that separating both genders provides a more personalised education according to the needs, interests, and qualities of each sex. Mixed education, however, defends gender equality, arguing that both genders should have the same possibilities and the same rights, thus exercising education as a right for boys and girls that is given at the same time and in the same space without any difference between the two genders. At present, 96% of schools in Spain offer mixed education.

Both types of education have many defenders and detractors who either defend their benefits or argue against them. Although it seems paradoxical, both types of education defend equal opportunities for the genders in different ways. Segregated education argues that both genders are taught separately to provide them with equal opportunities and co-education argues that teaching both genders at the same time is how equal opportunities are promoted, as pupils of both genders have access to the same resources.

Moreover, these two visions of education are not only academic, but also consider the social and relational aspect of the learner. The followers of co-education argue that having children of different genders in the same classroom prepares them to know how to relate to each other and to live in society. The segregated school, however, argues that an education separated by gender does not harm personal relationships between the sexes, since in other areas of life, pupils interact with people of different genders.

Although gender differences are often associated with a certain negative nuance as they are considered to create inequalities, we start from the idea that these gender differences represent an opportunity that is worth taking advantage of for children's learning in the Early Childhood Education classroom.

In this respect, this paper focuses on the gender differences that occur in a mixed classroom, which is why it is also important to work on coeducation, focusing on the differences between the different genders at this age, such as the greater capacity for empathy in girls and the greater number of aggressive behaviours in boys.

The general objective of this study is to find out the role that certain gender differences play in the mixed classroom of the second year of Infant Education in which boys and girls aged 4 and 5 learn together. Within this general objective, the following specific objectives can be found:

- The first specific objective consists of identifying what are those gender differences present in the 2nd year Infant Education classroom, what advantages such differences may entail and what are their disadvantages.

- The second specific objective is to study the relationship between gender and empathy and to see if girls are more empathetic than boys.
- The third specific objective is to study the relationship between gender and aggressiveness. The intention is to find out whether girls show a less aggressive behaviour.
- The fourth specific objective reflects on how one gender can benefit from the differences of the opposite gender regarding the variables of empathy and less aggressiveness through coeducation.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

Although a lot of research has been released lately on gender studies, sex differences or inequality between the sexes, no study has been focused on the effects of gender differences in schooling, and more precisely in the stage of Early Childhood Education. Therefore, with the goal of filling this gap is concretely where the novelty of this study lies on.

2.1 Segregated or differentiated education

Differentiated education is education that separates people of different sexes. This type of education in our country dates back to before the 1970s. In 2008, there were around 150 schools in Spain that offered differentiated education, none of them public, they were private and/or state subsidised.

Calvo (2008) points out that the advocates of differentiated education argue that, during childhood and puberty, the cognitive, physical, and affective evolution of both sexes is different. It is therefore appropriate to treat them differently (hence the adjective differentiated). Many advocates of this type of education understand it as a form of attention to diversity, as a form of personalised attention, based on the difference between the sexes. Along the same lines, other authors argue that non-differentiated education pays insufficient attention to the different learning styles and emotional needs of the two sexes and fails to recognise the different pace at which they develop their abilities (Salomone, 2007).

Therefore, for the defenders of differentiated education, the arguments are correct and not only is there no attack on equality with differentiated education, but, on the contrary, this is true equality and for this they provide scientific studies and statistical studies of school success (Calvo, 2008). However, the defenders of coeducation, and therefore those opposed to this type of education, consider that the separation of the sexes does not prepare children for coexistence in a society in which there should be no gender discrimination, as García (1995) argues.

In addition, supporters of segregated education, as cited by Salomone (2007), explain both the short- and long-term reasons why this education is beneficial. Their main argument is based on educational equality for girls, improved overall academic achievement, development of interest and competence in mathematics, science and technology, increased self-esteem, and increased interest in traditionally male-dominated professions but also increased female participation in these professions.

Sometimes the benefits described by these authors of differentiated education are not shared by others and can even be misinterpreted due to the role of women in the history of education, Ibáñez (2017) states that addressing feminism that the old wound produced by past times of social inferiority can lead to not accepting any argumentation about the advantages of segregated education.

Contrary to Ibáñez's previous argument, González (2010) argues that the opponents of separate education argue that separating the genders does not prepare for real life where both sexes coexist. Previously, and along the same lines, García (1995) considers that separating the sexes does not prepare students to live together in a society aimed at gender non-discrimination.

As can be seen, the role of the individual in society for which education prepares generates a great deal of debate. With a large number of detractors and defenders, Calvo (2008), academic president in Spain of the European Association of Centres for Differentiated Education, responds to this by arguing that the differentiated school trains for non-discrimination in the same way as in coeducation, since boys and girls live together outside school in other socio-cultural environments.

This again contrasts with the position of those, such as Baron (2005), who respond with the argument that the lack of coexistence with people of the opposite gender in school prevents them from a complete learning process for their future life in society. In conclusion, it can be pointed out that this type of education, although it predates co-education, is still in force today, although only in private schools. For its advocates, this type of education is seen as a personalised education based on gender diversity as each gender has different needs, they are not educated in the same way.

2.2. Co-education

As in the previous point, this section details what co-education consists of, what its past and current situation is, as well as the positions defended by its fundamental authors. In 2011, there were 20,752 co-educational schools in Spain, or 96.9 % of the total, compared to 150 separate schools. In schools that provide co-education, it is argued that this type of education enables the necessary interpersonal skills to be acquired and does not undervalue the female gender compared to the male.

Salomone (2007), referring to the creation of the co-education model, states that it comes as a model to alleviate inequalities and combat stereotypes that have been carried over from antiquity. Even in classical Greece, writings have been found

that refer to a separate education of the sexes based on the differences between the sexes. In the same way, the same author refers to opponents of differentiated education as equal treatment seekers who argue that boys-only or girls-only programmes violate the principle that people in a similar situation should be treated similarly. Continuing with Fagoaga (1985), she traces much of this thinking back to feminism in the 1970s, a period when women's advocates were upset by negative stereotypes and inequalities stemming from an enduring ideology of separate spheres dating back at least to classical Greece. Therefore, advocates of the co-ed model argue that it is not scientifically proven that gender differences influence learning as differentiated schooling claims.

Co-education is education that is given jointly to boys and girls in the same spaces and times. It is based on the principle of neutrality and, therefore, does not take gender differences into account. It treats all pupils equally. But even so, there are some differences that still exist. This is why a new movement is emerging within the mixed school called coeducation. Subirats and Tomé (2017) criticise co-educational schools, stating that they avoid gender inequality but that, unfortunately, they tend to reproduce sexist values and knowledge, providing formal equality in all aspects but not real equality. In mixed schools, values, knowledge, and skills traditionally considered masculine predominate and are generalised for both men and women. The adaptation of girls to the male norm is confused with equal opportunities.

Today co-education is an intentional intervention that aims to promote the development of boys and girls based on the reality of two different sexes. It respects a real equality of opportunity, based on the recognition of gender differences, in order to seek equivalence between the two. This process aims to highlight the value of both genders and not to limit them rigidly.

Just as Browne (2002) stands out as a defender of differentiated education, Subirats (2007) stands out as a relevant figure in co-education education, defining the co-education that is required as a pedagogical model that seeks the personal and complete development of both genders under conditions of equality.

However, there are authors such as Ballarín (2011) who, far from seeing co-education as an innovative current that prevents inequality between the two genders, see this theory as a step backwards, since new segregating tendencies are gaining ground in co-education, based on the need for girls to cultivate their own space outside the influence of boys. This does not mean that co-education does not still appear as a desirable goal, but these are certainly temporary strategies until women become more confident and learn to stand up.

As we have seen, co-education puts men and women on an equal footing, giving them equal opportunities at the same time and facilitating gender-related skills. Although this is defended by supporters of co-education, there is a group within this type of education that advocates coeducation, as they continue to believe that in co-education there are still inequalities in which the female gender is subordinated to the male gender.

2.3. Cultural, genetic, and educational gender differences in Early Childhood Education.

Although it is true that there are gender differences, there is not much consensus as to what they are. Therefore, in this section we refer to different authors who point out what differences can be found between boys and girls in Early Childhood Education.

Navarro et al. (2010) point out that in the field of Differential and Developmental Psychology, many studies have been carried out with the aim of describing the differences found between both genders when it comes to acquiring certain learning and developing cognitive skills. This is totally related to the field of study of this work.

Within the educational differences, it has been demonstrated that both genders diverge in three aspects: aspects related to genetic and hormonal differences (Geary, 1998; Halpern and LaMay, 2000; Kimura, 1999); aspects related to the development of spatial and arithmetic competences and skills of the Piagetian type (Benbow, 1988; Novell and Hedges, 1998); and the third, in more social and educational aspects (Baron-Cohen, 2003; Browne, 2002; Fayol, 2015). Regarding the third aspect, during the present research it has been found that in the study group, no boy wears pink gowns, no girl wears blue gowns and out of the 21 pupils only 4 (2 boys and 2 girls) wear a green gown. Besides, there is another pupil who also wears orange which can be considered a neutral colour.

In research on educational differences, Carr and Jessup (1997) show that during the first year of schooling, boys and girls use different strategies for problem solving although no differences in the level of performance have been found. Another study by Navarro et al. (2010) indicates that in some aspects, such as mathematical skills between boys and girls in the age range from 4 to 8 years, there seems to be sufficient evidence to accept the existence of significant differences.

Proponents of segregated schooling argue that biological and gender differences condition learning. Boys acquire language skills more slowly and mature later. Therefore, a brief theoretical review of the biological and cultural aspects that influence the differences between the two genders will be carried out (Walter, 1996).

From the cultural point of view, according to Turner (1988), it has been shown that the identification of the child with his father not only allows him to identify with the parent of the same sex, but also gives him the opportunity to internalise the paternal image as an ideal to be emulated, with relative rules and regulations of the father that the child incorporates into his way of behaving.

In this research, pupils were asked to play freely in the corner of their choice, and it was repeatedly found that no boys went to the kitchen corner and no girls to the building corner to play freely. This is thought to be due to the parental identification roles that children perform. Mead (1935) in his comparative study, and contrary to what was thought at the time, introduced the revolutionary idea

that, because the human species is enormously malleable, sexual roles and behaviours vary according to socio-cultural contexts.

Continuing with cultural factors, one evidence of the role of socialisation that has to do with gender differences refers to pride and shame in boys and girls. This difference may also be due to cultural factors, because as Baron (2003) states, it has been found that mothers tend to provide more positive feedback to boys' success, while they tend to undervalue girls' success by reacting more negatively to their failures. From an affective and psychomotor point of view, education and spontaneous experiences also develop inhibitions, conforming to instinctive needs and to the demands of social life with its prohibitions and limitations (López et al., 2015).

From the point of view of gender differences, it has been shown that men are more prone to sensation seeking, disinhibition, susceptibility to boredom and adventure seeking than women, and therefore possess less shame. Culturally we influence the identity of boys and girls even without knowing it, since when we are informed of the birth of a baby we ask whether it is a boy or a girl, automatically setting in motion expectations, attributions and stereotypes that even become a self-fulfilling prophecy, so that without knowing it we are asking both genders to behave differently.

From a biological point of view, the differences that exist between the two genders are due to the sexual chromosomal difference. Gillian (1982) carried out a study on gender differences in sport in which the following biological differences between men and women are described: due to oestrogen and testosterone at puberty, the bodies change, and women stop growing earlier and accumulate more fat.

2.4 Empathy and aggressiveness

Next, we are going to focus on the two differences we want to study in pupils: empathy and aggressiveness. Different studies have shown that between the ages of two and three, girls score higher in empathy in different tests than boys, as well as showing more prosocial behaviour towards their mothers when they show sadness (López et al., 1998). Hence, empathy is one of the differences that we want to test in this research, and if it exists, we seek to extend it to the opposite gender.

Goleman (1999) published how in a test called PONS (Profile of Nonverbal Sensitivity) developed by Rosenthal and Hall (1976), women showed a greater capacity than men to detect the feelings of another person. This type of research allowed Rosenthal and Hall to determine that women perform better than men 80% of the time in the test for detecting the emotion that the person was really experiencing, a necessary condition for empathy.

In relation to the above, Baron (2005) hypothesises that there are two main attributes, one being the capacity for empathy (an attribute that would characterise the female brain) and the capacity for systematisation (an attribute that would

characterise the male brain). Both attributes are found in the population in a very diverse way, and so there are people in whom sex and brain type coincide, for example, women and empathy.

Girls, when faced with an act of aggression, anticipate experiencing more guilt and make a more negative self-evaluation. The relationship between aggression and reparation is found in two-year-old girls but not in boys (López et al 2015). According to them, there are gender differences in aggressive acts, as these are more tolerated in boys than in girls. This may lead to the fact that, as they have less tolerance, girls perform less aggressive acts.

According to the results obtained in some studies, it seems that men are more aggressive than women (Ramírez et al., 2011). Although the most general conclusions reached are that women are attributed a more subtle aggression, and men are attributed a more direct, more physical type of aggression, as reflected in an article on the possible relationship that may exist between gender and aggression by Crick et al. (1999).

Thus, considering this theoretical framework, the reader is reminded that the main objective of this research is to analyse which gender differences can be enhanced in a mixed classroom in which boys and girls of 4 and 5 years old learn together. The following section will detail the methodology used to test whether the three gender differences (empathy, shame, and aggressiveness) described in this theoretical framework are correct.

3. METHODOLOGY

3.1. Interview with experts

To find out what the fundamental gender differences are in an infant education classroom, their advantages and disadvantages, a qualitative methodology was chosen, specifically a semi-structured interview. In this case, we interviewed a total of 4 Infant Education teachers who carry out their daily work in 2nd year groups. Of these 4 teachers, 3 are women and 1 is a man, and all four of them teach children in the second year. The 3 women have been working for an average of 8 years with pupils in the 2nd cycle of infant education, while the man has only been teaching for one year, having previously taught other groups of different ages.

In order to fulfil the first of the objectives and to find out the role that certain gender differences play in the 2nd year infant education classroom, these experts were asked a script of 10 questions. The duration of the interviews was approximately 20 minutes and in all cases the experts collaborated disinterestedly.

3.2 Emotional intelligence test and story cards

To address the second objective, that is, to study the relationship between gender and empathy, 2 instruments were used. Firstly, the emotional intelligence and empathy questionnaire, and secondly, a pair of story cards.

Within the DCCN 2010 battery extracted from the 4th edition of the book Pedagogy 3000, 15 quantitative tests and a series of 5 qualitative tests can be found. Specifically, the participants in this research were given the Emotional Intelligence and Empathy Test which allows us to determine the percentage of emotional intelligence and empathy that the children have. We have opted for dichotomous response options where the child can answer yes or no and one of the items has been eliminated, resulting in a total of 10 items with 2 response options each. In addition, this test was given to the students as an interview on an individual basis and not as a group.

3.3 Participants

To address the third objective, to study the relationship between sex and aggressiveness, we observed the behaviour of the pre-school children during breaks and in the psychomotor skills classes using Garcia's (1995) procedure of focused observation on one subject. Here, at each break time or during free play in the psychomotor class, a pupil was observed for 5 minutes 8 days in a row (and every 4 days) until 40 minutes of observation have been completed. To observe the 21 pupils in the 2nd year infant class, we used 20 breaks (of 30 minutes) and 4 sessions of psychomotricity (of 2 hours).

The register used for the observation recorded the aggressive and pro-social behaviours of the pupil following the developments of López et al. (1998). This inventory evaluates empathic behaviours by observing consolation, defence, help, and donation, while at the same time, it also measures aggressive behaviours through the observation of attack, threat of attack, appropriation, breaking or knocking down objects or games, and mockery. Following the procedure of these authors, the following guidelines will be used to collect the register data:

Adult-induced behaviours are excluded.

All behaviours that are separated by more than 10 seconds are recorded (If a behaviour is repeated or if several behaviours belonging to a category occur in a row, it is recorded as a single behaviour, provided that less than 10 seconds elapse between the occurrence of one behaviour and the other).

3.4 Instruments

This research began with a review of the literature on the topic of interest and then, for each objective, a series of instruments were used. Specifically, to carry out the first objective, an interview with experts was used; to carry out the second objective, a questionnaire and two sheets were given to the students; for the third objective, non-participant observation was used; and finally, for the fourth objective, the set of data and techniques previously used in the research were considered to reflect on the topic of interest.

Table 1.
Relation of objectives and techniques

| OBJECTIVE | | INSTRUMENTS |
|-------------|--|--|
| Objective 1 | Identify what gender differences are present in the 2nd grade infant classroom | Interview with experts |
| Objective 2 | Study the relationship between gender and empathy and see if, as anticipated, girls are more empathetic than boys | Emotional intelligence and empathy test. Worksheet |
| Objective 3 | To study the relationship between aggression and gender. The intention is to see if, as anticipated, girls are less aggressive than boys | Questionnaire by López et al. (1998) |
| Objective 4 | As a result of the above points, reflect on how one gender can benefit from the opposite gender's own differences in empathy and aggressiveness through co-education | Personal reflection based on: 1. Interview with experts 2. Non-participant observation Test results |

Note. Own elaboration

4. DISCUSSION OF RESULTS

4.1 Interviewing experts

According to the people interviewed, the most relevant gender differences found in this cycle are, first of all, that girls are more co-ordinators than boys, more organisers. In other words, they plan the game a lot and play games in which language

prevails. On the other hand, boys are less reflective and more impulsive. Boys are more involved in conflicts but forget them earlier. Another relevant difference is seen when both genders have to choose a game, as when they have free time the games differ a lot. Boys play more lively games (football, games symbolising fights...), while girls play calmer and more care-giving games (kitchenettes, doctors or mummies and daddies).

Regarding the advantages that such differences may bring, there are divergent answers, with one person (male) answering that in his opinion the differences do not provide any advantage. The rest of the subjects included as an advantage the mutual enrichment that can occur between the two genders. Another expert was of the opinion that both genders offer different role models to the other gender, and everyone learns from everyone else. In addition, it seems that both genders, when they interact, play games that they would not play with only their own gender.

Gender differences can create disadvantages due to excessive role dissimilarity in terms of abilities to do certain tasks. In addition, the difference in interests and play can lead to conflicts, although this is the first step in learning how to solve them, so the disadvantage can be positive. Another disadvantage may be the frustration that a child who is interested in or likes attitudes or objects supposedly attributed to the other gender may experience.

All four experts interviewed believe that boys can learn from girls. They can learn from the girls' good work, as girls tend to be more responsible and meticulous in their work. Contact with girls helps boys to enrich their games: they incorporate language, they put the game into a story... this is very well observed in the corner of symbolic play. The last subject, the male subject, is of the opinion that everyone can learn from everyone, both boys and girls and vice versa, regardless of gender and without significant differences in what they learn.

As to what girls can learn from boys, the only male subject said that they learn regardless of gender. Other responses were that girls can learn from boys how to resolve conflicts, as boys, once they have resolved a conflict, forget about it, and continue playing. Girls can also learn from the little bitterness that boys have once they have resolved a conflict.

In the classroom, differences are worked out by forcing them to sit in a circle (boy-girl). Likewise, all the children have to go through all the corners: kitchenette, blocks.... Gender differences are worked on, recognising and accepting them as just another difference. Each one has their own characteristics, both physical and behavioural. The important thing is to learn to live together with respect. They also work on representing the roles of the opposite gender, making them see that pink, long hair or earrings do not necessarily belong to the female gender.

All four experts are of the opinion that pupils attribute different aspects to different genders. Boys tend to choose construction and fighting games. Girls, on the other hand, tend to choose symbolic games while girls are attributed pink, tiaras, make-up and princesses, boys blue, yellow and football. One expert, referring to

the above, says that in the first years of school this is not so noticeable but that these differences increase with age, and points out that he does not know why this is so, whether it is a developmental aspect or due to the influence of society.

Finally, and answering the last question, their personal opinion on gender differences is that it is just as negative to limit a person's possibilities because of their gender as it is to deny existing differences. One cannot generalise, and each person should be treated and respected for their individual qualities regardless of gender. Another view is that there is an inherent gender bias in life (boys more impulsive and girls more playful) but that does not mean that there are many people who deviate from that norm, and they should not be made to feel bad about it. It is important to work on differences as something positive from a young age. Another subject is of the opinion that often, unconsciously, teachers show these differences to children. The last opinion (that of the male gender) refers to the fact that gender differences are traits that are inherited from the culture that is so reluctant to change and so given to the dominance of men over women.

It is curious because the three women interviewed have more or less the same opinion, recognising the differences and seeing positive aspects in these differences. However, the male subject is the one with the most divergent opinions, seeing only negative things and inequalities in these differences. As a small note, the only male subject is the one who disagrees the most about inequalities, and sees them as something negative that needs to be worked on, although the three women accept them.

4.2. Empathy and gender

As mentioned in the methodology section, 2 tests were used to measure the degree of empathy: two sets of cards and the emotional intelligence and empathy test by Paymal and Delago (2008). In this way, the second objective was carried out, which consisted of studying the relationship between gender and empathy and seeing whether girls are more empathetic than boys. The questionnaires were answered individually by the students themselves, to prevent them from copying each other, and the test was carried out as an individual interview with the students.

As the sample was a 2nd year infant education classroom, in some cases it was necessary to modify the test questions so that the pupils could answer them. Both tests were administered to a sample of 21 pupils, of whom 12 were girls and 9 were boys, from a public infant and primary school.

Story Cards 1

During this activity, both genders were asked to tell this first story, in which they see a boy who is going fishing, and decide whether he fishes or falls in. Then,

regardless of the ending they have decided, they should say whether they think the boy is happy or sad. As mentioned above, a total of 21 pupils took part, of whom 9 were boys (43%) and 12 girls (57%).

In the boys' group (n=9), a total of 5 pupils (55.6%) answered that John is happy fishing, 2 (22.2%) that John falls down and is sad and the remaining 2 (22.2%) that John falls down and is happy. In the group of girls (n=12) a total of 5 students (41.66%) answered that John fishes happily, some other 5 (41.66%) that John falls and is sad and the remaining 2 (16.6%) that John falls and is happy.

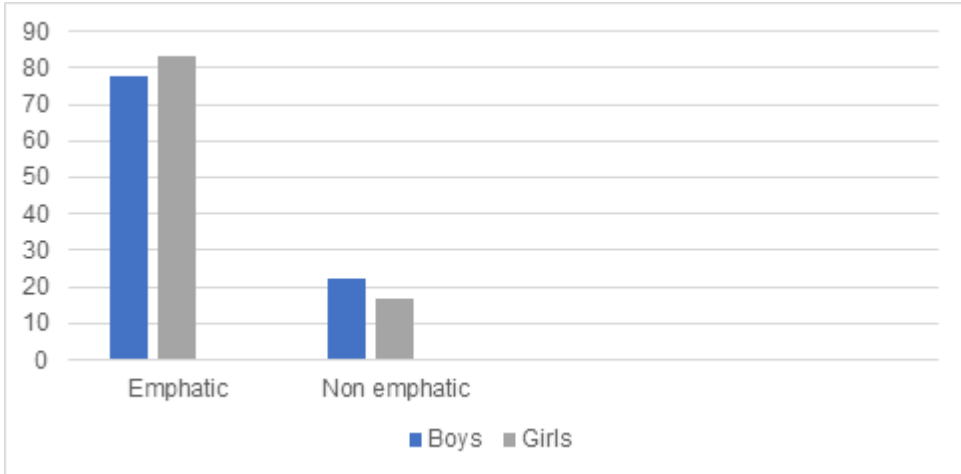
The options of fishing + being happy and falling + being sad have been considered empathetic responses, since through these answers it can be seen if the student associates a cause to the feeling. Thus, 77.8% of the boys and 83.3% of the girls gave empathetic answers. On the other hand, 22.2% of the boys and 16.6% of the girls gave no emphatic answers.

Table 2.
First sheet results

| | Emphatic answer | Emphatic answer | No Emphatic answer | No Emphatic answer |
|---------|---------------------|-----------------------|-------------------------|--------------------|
| Story 1 | John fishes (happy) | John falls down (sad) | John falls down (happy) | John fishes (sad) |
| Boys | 55,6% (5) | 22,2 % (2) | 22,2 % (2) | 0 % (0) |
| Girls | 41,66 (5) | 41,66 % (5) | 16,6% (2) | 0 % (0) |

Note. Own elaboration

Figure 1.
Percentage of pupils giving responses to the first story by gender



Note. Own elaboration

Story Cards 2

During this second set of cards, both genders were asked to decide in this story in which they see a boy eating a snack that his mother has prepared for him, whether the boy thanks his mother for the snack or goes off to play. Then, whatever ending they decided, they should say whether they thought the mother was happy or sad.

In the group of boys (n=9), a total of 4 pupils (44.5%) thanked mum because she had prepared a snack for them, and the other 5 (55.55%) did not thank her and went to play, arguing that mum was happy because they were playing. In the group of girls (n=12), 8 girls (66.8%) believe that mummy is happy because they have thanked her. 2 (16.6%) think that she will be sad because they have gone to play and have not thanked her, 1 (8.3%) sad because they have thanked her and 1 (8.33%) happy because they play.

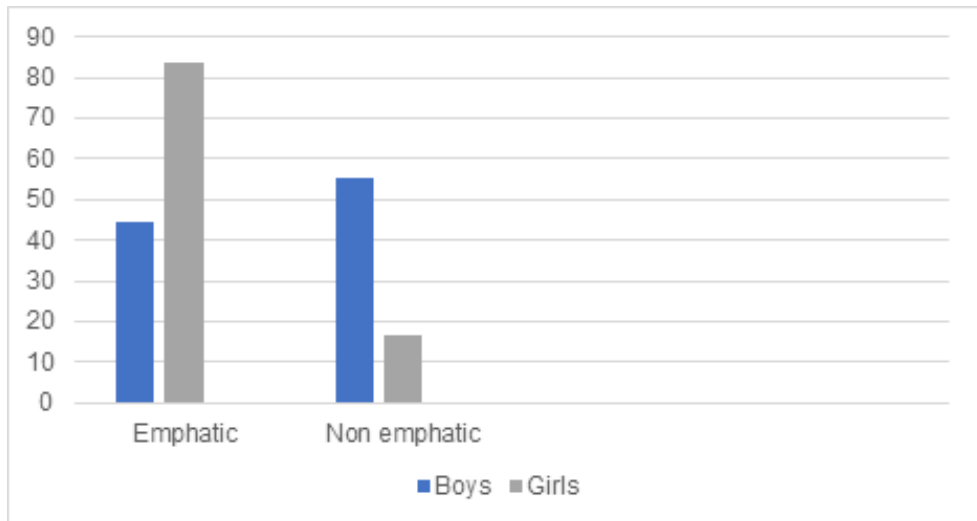
The options of saying thank you + happy mum and not saying thank you + sad mum were considered empathic responses, since through these responses we can see if the pupil associates a cause to the feeling. That is, whether they can recognise that positive aspects such as saying thank you make mum happy. Negative aspects such as going off to play show that they do not put themselves in the other person's place. Thus, 44.5% of the boys and 83.4% of the girls had empathic responses. On the other hand, 55.5% of the boys and 16.6% of the girls gave no empathic answers.

Table 3.
Second sheet results

| | Emphatic answer | Emphatic answer | No Emphatic answer | No Emphatic answer |
|---------|-------------------------|-----------------|--------------------|-----------------------|
| Story 2 | I say thank you (happy) | I play (sad) | I play (happy) | I say thank you (sad) |
| Boys | 44,5% (4) | 0% (0) | 55,55 % (5) | 0 % (0) |
| Girls | 66,8 (8) | 16,6 % (2) | 8,33% (1) | 8,33% (1) |

Note. Own elaboration

Figure 2.
Percentage of pupils giving responses to the second story by gender



Note. Own elaboration

Emotional intelligence and empathy test

The second instrument used is the emotional intelligence and empathy test (Paymal, 2008) that allows determining the percentage of emotional intelligence and empathy that the different genders have. This instrument has been passed as a structured interview with dichotomous answers so that students must answer “yes”

or “no”. The maximum score they can obtain in this test is 10 points (maximum empathy) and the minimum score 0 points. The test has 10 items, with 1 point for a “yes” answer and 0 (minimum empathy) for a “no” answer.

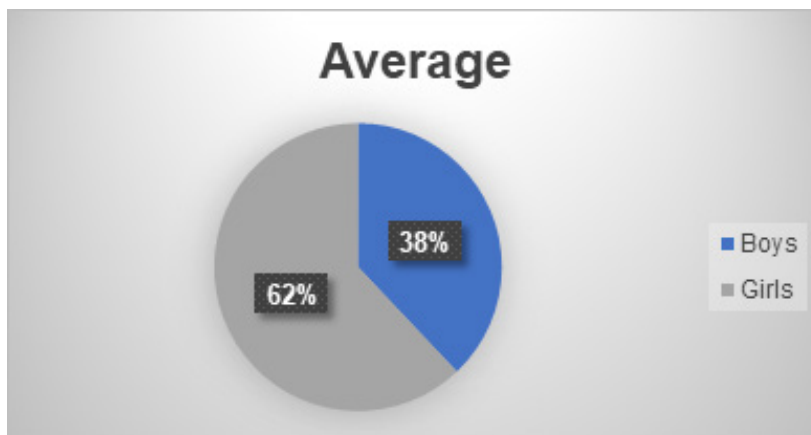
By gender, the following results were obtained: Girls scored an average of 7.08 points out of a maximum of 10 and boys scored 4.33 out of the same maximum. The joint average for both genders was 5.70 points out of 10 as we can see in the following table.

Table 4.
Emotional intelligence and empathy test results

| Girls | Boys |
|---------------|----------------|
| n1=6 | n1=6 |
| n2=6 | n2=6 |
| n3=8 | n3=2 |
| n4=10 | n4=2 |
| n5=3 | n5=5 |
| n6=5 | n6=8 |
| n7=8 | n7=3 |
| n8=10 | n8=3 |
| n9=7 | n9=4 |
| n10=6 | |
| n11=8 | |
| n12=8 | |
| AVERAGE= 7.08 | AVERAGE = 4,33 |

Note. Own elaboration

Figure 3.
Average score by each group



Note. Own elaboration

Therefore, there is a difference in the score of both genders of 2.75 points. To find out whether this difference in the mean scores of this variable is significant, a difference of means for independent samples was performed by means of the student's t-test for two independent samples. Here the contrast statistic yielded a value of $T = 3.74$, with 19 degrees of freedom, which was less than .05 and therefore significant, so it is concluded that there are differences in the empathy variable, with girls being more empathetic than boys.

4.3. Aggressiveness and gender

To fulfil the third objective, to find out about the relationship between gender and aggressiveness, the behaviour of the 21 students (12 girls and 9 boys) was observed using the pro-social and aggressive behaviour questionnaire of López et al. (1998). At each time during recess or during free play in the psychomotor class, for 5 minutes 8 days in a row (and every 4 days), completing 40 minutes of observation per pupil.

The assessment of aggressiveness is measured through the behaviours of attack, threat of attack, appropriation, breaking or knocking down objects and teasing. In boys ($n=9$) a total of 52 aggressive behaviours were observed, so the average occurrence of these aggressive behaviours was 5.7 behaviours per child, while in girls ($n=12$) a total of 42 aggressive behaviours were observed, so the average is 3.5 aggressive behaviours per pupil. Therefore, in both genders, the incidence of aggressive behaviour was low, although in boys it was higher.

Table 5.
Results aggressive behaviour in girls

| Child | Attack | Attack threat | Appropriation or breach | Mockery |
|--|--------|---------------|-------------------------|---------|
| Girl 1 | 0 | 3 | 0 | 0 |
| Girl 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Girl 3 | 1 | 3 | 0 | 0 |
| Girl 4 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Girl 5 | 1 | 3 | 4 | 3 |
| Girl 6 | 0 | 3 | 2 | 1 |
| Girl 7 | 0 | 3 | 0 | 3 |
| Girl 8 | 0 | 3 | 3 | 0 |
| Girl 9 | 0 | 3 | 2 | 1 |
| Girl 10 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Girl 11 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Girl 12 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL AGGRESSIVE BEHAVIOURS: 42 | | | AVERAGE: 3.5 | |

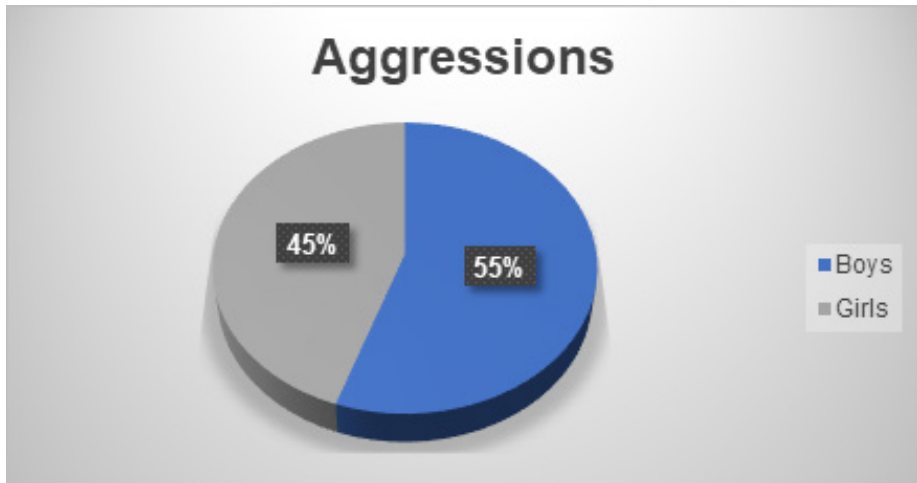
Note. Own elaboration

Table 6.
Results aggressive behaviour in boys

| Child | Attack | Attack threat | Appropriation or breach | Mockery |
|--|--------|---------------|-------------------------|---------|
| Boy 1 | 0 | 0 | 5 | 0 |
| Boy 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Boy 3 | 0 | 3 | 0 | 0 |
| Boy 4 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| Boy 5 | 1 | 3 | 3 | 1 |
| Boy 6 | 0 | 3 | 1 | 2 |
| Boy 7 | 3 | 3 | 5 | 0 |
| Boy 8 | 0 | 5 | 3 | 5 |
| Boy 9 | 0 | 3 | 0 | 0 |
| TOTAL AGGRESSIVE BEHAVIOURS: 52 | | | AVERAGE: 5.7 | |

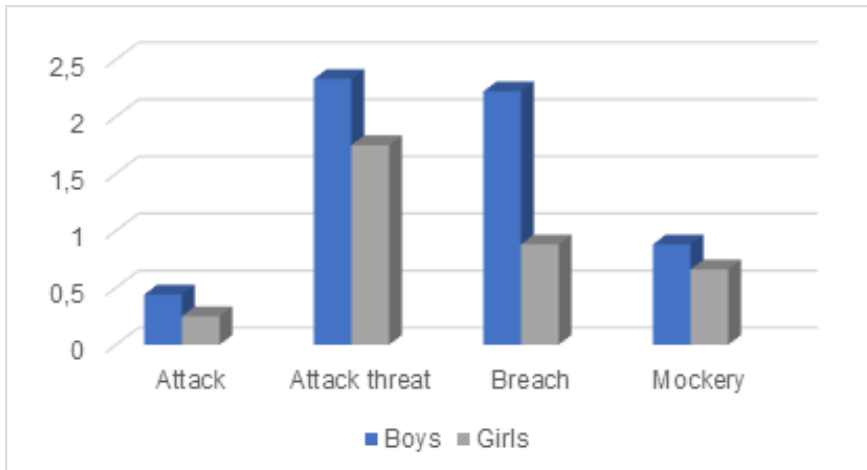
Note. Own elaboration

Figure 4.
Average number of aggressive behaviours observed in boys and girls



Note. Own elaboration

Figure 5.
Mean score for each type of aggressive behaviour as a function of gender



Note. Own elaboration

Therefore, there is a difference in the score of both genders of 2.27. It can be concluded that the mean number of aggressive behaviours is higher in boys. Of the four aggressive behaviours studied in the questionnaire, boys have a higher score,

the average for each behaviour being: attack=0.44, threat=2.33, appropriation=2.22 and teasing=0.88. Compared to the girls' averages for each aggressive behaviour: attack= 0.25, threat= 1.75, appropriation= 0.88 and teasing=0.66.

It can be stated that boys are more aggressive than girls. The most frequent aggressive behaviour in both genders is threatening, with an average frequency of occurrence of 2.33 times per boy during the observation period and 1.75 times per girl. At the opposite extreme is aggressive attacking behaviour for both the boys' and girls' groups.

Based on the results obtained, girls were more empathetic than boys, scoring higher than boys in both types of tests (story cards and test), and the difference between the mean scores of girls and boys was significant. Also, boys were found to be more aggressive than girls in the observed group. This may be because, as some theorists point out (Galen and Underwood, 1997), boys have a more direct aggressiveness and girls a more subtle aggressiveness. The observation questionnaire is more focused on direct aggressive behaviours, so it is more logical that boys have a higher score.

A positive action can be the use of appropriate language or the revision of teaching materials. For example, it is possible to reject didactic material that reproduces sexist elements and that assigns values such as empathy, understanding and submission to women and aggressive behaviour to men. Another proposal could be to try to use balanced material that can be used by boys and girls alike, thus reducing some of the differences in behaviour and role-taking that are created with some games or toys.

It is also important to avoid aggressive actions by boys and girls alike, avoiding the direct aggression typical of boys and the subtle aggression more common in girls. It is important not to ridicule children and to allow them to talk about their feelings, and to allow them to cry, by understanding their feelings, they will be able to recognise the feelings of others, which are small steps that can allow differences to be something positive, being able to enhance them from one gender to the other.

5. CONCLUSIONS

The first objective of this research was to identify what gender differences are present in the 2nd year Infant Education classroom, what advantages these differences may have and what their disadvantages are. To carry out this objective, we interviewed experts on the subject and based on the results we can conclude that there are gender differences in these classrooms. The experts interviewed affirm that there are differences in the way each gender plays, in the way they resolve conflicts and in the way they organise play and use language. Also, all four subjects say that the different roles adopted by the genders depend on culture, and they add that it is becoming more and more socially acceptable for one gender to manifest or exercise roles that are of the opposite gender.

Researching this topic is a challenge for the future, because nowadays too little attention is paid to gender differences, which are seen as negative because they create inequalities. Therefore, the aim of this research is to raise awareness that differences can be worked on and can be turned into something positive.

The second objective is to study the relationship between gender and empathy and to see if girls are more empathetic than boys. For this purpose, two different instruments were used: on the one hand, story cards and, on the other hand, an empathy questionnaire. The results obtained through the cards show that girls are more empathetic than boys and similar results are obtained in the empathy test used, where they have a higher mean score for the empathy variable than boys, this difference being significant ($T= 3.74$ $p<.005$). Thus, in both instruments the girls obtained a higher score, so that the first of the hypotheses formulated can be maintained. Girls may be more empathetic for various reasons, although it may well be because they are culturally expected to play the role of mother in which they offer attention and care.

To carry out the third objective, to find out if there is any type of relationship between the sex of children of pre-school and aggressiveness, the behaviour of the 21 pupils (12 girls and 9 boys) was observed using the questionnaire of pro-social and aggressive behaviour by López et al. (1998). At each break time or during free play in the psychomotor skills class, for 5 minutes 8 days in a row (and every 4 days), completing 40 minutes of observation per pupil. Specifically, the assessment of aggressiveness is measured through the behaviours of attack, threat of attack, appropriation, breaking or knocking down objects and teasing. In boys, the average occurrence of these aggressive behaviours was higher than in the group of girls, thus maintaining the second of the hypotheses put forward in this study.

The results show that the most common aggressive behaviour among girls and boys is that of threatening. The behaviour of teasing has a lower incidence in both genders. This may be because threatening is an aggressive behaviour that is not so frowned upon because sometimes the attack is not carried out. It may be the one that appears the least, because it normally has negative consequences for the subject, such as punishment or negative reinforcement.

From the results obtained, a first approximation can be made as to how one gender can positively empower the opposite gender, thus opening up an interesting and broad field of study. Thus, for example, knowing that women are more empathetic than boys, it is possible to work on boys' empathy through contact with girls, being able to increase their empathy. This research has shown that boys have a higher degree of aggressive behaviour, and this can be worked on at school through positive reinforcement, allowing this behaviour to decrease.

When we talk about gender differences, we talk about the inequalities they create and always with a negative connotation. It is true that gender differences exist and in many aspects they create inequalities, but taking into account personalised education, inequality does not always have to be negative and by using the right

strategies it can become something positive and enriching, as education can be transformed into coeducation, and differences can be transformed into something constructive and enriching for both genders, which is why it should be considered as a challenge for the future within education.

REFERENCES

- Ballarín, P. (2011). *La educación de las mujeres en la España contemporánea*. Síntesis.
- Baron, S. (2003). *The Essential Difference*. Basic Books.
- Baron, S. (2005). *La gran diferencia: como son realmente los cerebros de hombres y mujeres*. Amat Editorial.
- Benbow, C. P. (1988). Sex differences in mathematical reasoning ability intellectually talented preadolescents: Their nature, effects, and possible causes. *Behavioral and Brain Sciences*, 11, 169-232.
- Browne, K. R. (2002). *Biology at work: Rethinking sexual equality*. Rutgers University Press.
- Calvo, M. (2008). *Cerebro y educación: las diferencias cerebrales entre los sexos y su importancia en el aprendizaje*. Editorial Almuzara.
- Carr, M. and Jessup, D. (1997). Gender differences in first grade mathematics strategy use: Social and metacognitive Influences. *Journal of Educational Psychology*, 89, 318- 328.
- Crick, N. R., Werner, N. E., Casas, J. F., O'Brien, K. M., Nelson, D. A., Grotper, J. K. and Markon, K. (1999). Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. *Gender and motivation*. 45, 75-141.
- Fagoaga, C. (1985). *La voz y voto de las mujeres. El sufragismo en España*. Icaria.
- Fayol, M. (2015). ¿Cuentan mejor los niños asiáticos? *Mente y Cerebro*, 15, 19-23.
- Galen, B., and Underwood, M. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589-600.
- García, V (1995). *Educación personalizada*. Ediciones Rialp.
- Gillian, C. (1982). *In a difference voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University.
- Geary, D. C. (1998). *Male, female: The evolution of human sex differences*. American Psychological Association.
- Goleman, D. (1999). *La Inteligencia Emocional*. Editorial Kairos.
- González, E. (2010). Legislación y Políticas Educativas: derecho a la igualdad de trato frente a la Educación Diferenciada. *Revista de educación y derecho*
- Halpern, D. F. and LaMay, M. L. (2000). The smarter sex: A critical review of sex differences in intelligence. *Educational Psychology Review*.
- Ibáñez, J. A. (2017). Convicciones pedagógicas y desarrollo de la personalidad de mujeres y varones. *Revista Española de Pedagogía*, 238, 479-516.
- Kimura, D. (1999). *Sex and cognition*. MIT Press.
- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. and Ortiz, J.M. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 45-61.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes M.J. and Ortiz, M.J. (2015). Desarrollo afectivo y social. Ediciones Pirámide.
- Mead, M. (1935). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Paidós.

- Minow, M. (1991). *Making all the difference. Inclusion, Exclusion, and American Law*. Cornell University Press
- Navarro, J. I., Aguilar, M., García, M., Menacho, I., Marchena, E. and Alcalde, C. (2010). Diferencias en habilidades matemáticas tempranas en niños y niñas de 4 a 8 años. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 85-98.
- Nowell, A. and Hedges, L. (1998). Trends in gender differences in academic achievement from 1960-1994: an analysis of differences in mean, variance, and extreme scores. *Sex Roles*. 39, 21-43.
- Paymal, N, and Delago, M.C. (2008). *Pedagogía 3000: guía práctica para docentes, padres y uno mismo*. Editorial Brujas.
- Ramirez J.M, Andreu, J.M., Fujihara, T. (2011). Cultural and sex differences in aggression: A comparison between Japanese and Spanish students using two different inventories. *Aggressive Behavior*, 27, 313-322
- Rosenthal, R. & Hall, J. (1976). Encoding and decoding of spontaneous and posed facial expressions. *Journal of Personality and Social Psychology*. 34, 966-977.
- Salomone, R. (2007). Igualdad y diferencia. La cuestión de la equidad de género en la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 238, 433-446.
- Subirats, M. and Tomé, A. (2017). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la co-educación*. Octaedro.
- Turner, J. (1989). *El niño ante la vida, enfrentamiento competencia y cognición*. Ediciones Morata.
- Walter, B. (1996). The cult of the true womanhood 1820-60. *American Quarterly*. 18, 151-74

“Teaching gender differences in Early Childhood Education” (versión reducida del capítulo)

*Antonio Daniel Juan Rubio
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de
Ciencias de la Educación
Universidad de Granada*

1. INTRODUCTION

This topic has been selected in view of the problems and the debate generated by gender differences and the opposing visions of co-education and differentiated (or segregated) education in the school environment.

Today there are 150 private schools in Spain that provide gender-differentiated education. These schools argue that separating both genders provides a more personalised education according to the needs, interests, and qualities of each sex. Mixed education, however, advocates and defends gender equality, arguing that both genders should have the same possibilities and the same rights, thus exercising education as a right for boys and girls that is given at the same time and in the same space without any difference between the two genders.

Both types of education have many defenders and detractors who either defend their benefits or argue against them. Although it seems paradoxical, both types of education defend equal opportunities for the genders in different ways. Segregated education argues that both genders are taught separately to provide them with equal opportunities and co-education argues that teaching both genders at the same time is how equal opportunities are promoted, as pupils of both genders have access to the same resources.

Moreover, these two visions of education are not only academic, but also consider the social and relational aspect of the learner. The followers of co-education argue that having children of different genders in the same classroom prepares them to know how to relate to each other and to live in society. The segregated school, however, argues that an education separated by gender does not harm personal relationships between the sexes, since in other areas of life, pupils interact with people of different genders.

Although gender differences are often associated with a certain negative nuance insofar as they are considered to create inequalities, we start from the idea that these gender differences represent an opportunity that is worth taking advantage of for children's learning in the Early Childhood Education classroom, thus making the most of their potential.

The general objective of this study is to find out the role that certain gender differences play in the mixed classroom of the second year of Infant Education in which boys and girls aged 4 and 5 learn together. Within this general objective, the following specific objectives can be found:

The first specific objective consists of identifying what are those gender differences, what advantages such differences may entail and what are their disadvantages.

The second specific objective is to study the relationship between gender and empathy and to see if girls are more empathetic than boys.

The third specific objective is to study the relationship between gender and aggressiveness. The intention is to find out whether girls show less aggressive behaviour.

The fourth specific objective reflects on how one gender can benefit from the differences of the opposite gender regarding the variables of empathy and less aggressiveness through coeducation.

2. METHODOLOGY

This research began with a review of the literature on the topic of interest, and, for each objective, a series of techniques were used. Specifically, to carry out the first objective, an interview with experts was used; to carry out the second objective, a questionnaire and two sheets were given to the students; for the third objective, non-participant observation was used; and finally, for the fourth objective, the set of data and techniques previously used in the research were considered to reflect on the topic of interest.

Figure 1. Relation of objectives and techniques

| OBJECTIVE | | TECHNIQUE |
|-------------|--|---|
| Objective 1 | Identify what gender differences are present in the classroom | Interview with experts |
| Objective 2 | Study the relationship between gender and empathy and see if girls are more empathetic than boys | Emotional intelligence and empathy test. Worksheet |
| Objective 3 | Study the relationship between aggression and gender. The intention is to see if girls are less aggressive than boys | Questionnaire by López et al. (1998) |

| OBJECTIVE | | TECHNIQUE |
|-------------|---|--|
| Objective 4 | Reflect on how one gender can benefit from the opposite gender's own differences in empathy and aggressiveness through co-education | Personal reflection based on: 1. Interview with experts 2. Non-participant observation Test results |

Note. Own elaboration

2.1. Interview with experts

To find out what the fundamental gender differences are in an infant education classroom, their advantages and disadvantages, a qualitative methodology was chosen, specifically a semi-structured interview. In this case, we interviewed a total of 4 Infant Education teachers who carry out their daily work in 2nd year groups. Of these 4 teachers, 3 are women and 1 is a man, and all four of them teach children in the second year.

The 3 women have been working for an average of 8 years with pupils in the 2nd cycle of infant education. While the man has only been teaching for one year, having previously taught other groups of different ages.

In order to fulfil the first of the objectives and to find out the role that certain gender differences play in the 2nd year infant education classroom; these experts were asked a script of 10 questions. The duration of the interviews was approximately 20 minutes and in all cases the experts collaborated disinterestedly.

2.2 Emotional intelligence test and cards

To address the second objective, to study the relationship between gender and empathy, 2 instruments were used. Firstly, the emotional intelligence and empathy questionnaire, and secondly, a pair of worksheets.

Within the DCCN 2010 battery extracted from the 4th edition of the book Pedagogy 3000, 15 quantitative tests and a series of 5 qualitative tests can be found. Specifically, the participants in this research were given the Emotional Intelligence and Empathy Test which allows us to determine the percentage of emotional intelligence and empathy that the children have. We have opted for dichotomous response options where the child can answer “yes” or “no” and one of the items has been eliminated, resulting in a total of 10 items with 2 response options each.

2.3 Participants

To address the third objective, to study the relationship between sex and aggressiveness, we observed the behaviour of the pre-school children during breaks and in the psychomotor skills classes using Garcia's (1985) procedure of focused observation. Here, at each break time or during free play in the psychomotor class, a pupil was observed for 5 minutes 8 days in a row (and every 4 days) until 40 minutes of observation have been completed. To observe the 21 pupils, we used 20 breaks (of 30 minutes) and 4 sessions of psychomotricity (of 2 hours).

The register used for the observation recorded the aggressive and pro-social behaviours of the pupil following the developments of López et al. (1998). This inventory evaluates empathic behaviours by observing consolation, defence, help, and donation, while at the same time, it also measures aggressive behaviours through the observation of attack, threat of attack, appropriation, breaking or knocking down objects or games, and mockery.

3. RESULTS

3.1 Interviewing experts

According to the people interviewed, the most relevant gender differences found in this cycle are that girls are more co-ordinators than boys, more organisers. In other words, they plan the game a lot and play games in which language prevails. On the other hand, boys are less reflective and more impulsive. Boys are more involved in conflicts but forget them earlier. Another relevant difference is seen when both genders have to choose a game, as when they have free time the games differ a lot. Boys play more lively games (football, games symbolising fights...), while girls play calmer and more care-giving games (kitchenettes, doctors or mummies and daddies).

Regarding the advantages that such differences may bring, there are divergent answers, with one person (male) answering that in his opinion the differences do not provide any advantage. The rest of the subjects included as an advantage the mutual enrichment that can occur between the two genders. Another expert was of the opinion that both genders offer different role models to the other gender, and everyone learns from everyone else. In addition, it seems that both genders, when they interact, play games that they would not play with only their own gender.

Gender differences can create disadvantages due to excessive role dissimilarity in terms of abilities to do certain tasks. In addition, the difference in interests and play can lead to conflicts, although this is the first step in learning how to solve them, so the disadvantage can be positive. Another disadvantage that differences can cause may be the frustration that a child who is interested in or likes attitudes or objects supposedly attributed to the other gender may experience.

All four experts interviewed believe that boys can learn from girls. They can learn from the girls' good work, as girls tend to be more responsible and meticulous in their work. Contact with girls helps boys to enrich their games: they incorporate language, they put the game into a story... this is very well observed in the corner of symbolic play. The last subject, the male subject, is of the opinion that everyone can learn from everyone, both boys and girls and vice versa, regardless of gender and without significant differences in what they learn.

As to what girls can learn from boys, the only male subject said that they learn regardless of gender. Other responses were that girls can learn from boys how to resolve conflicts, as boys, once they have resolved a conflict, forget about it, and continue playing. Girls can also learn from the vitality and energy of boys. Girls can also learn from the little bitterness that boys have once they have resolved a conflict.

In the classroom, differences are worked out by forcing them to sit in a circle (boy-girl). Likewise, all the children have to go through all the corners: kitchenette, blocks... gender differences are worked on, recognising and accepting them as just another difference. The important thing is to learn to live together with respect. They also work on representing the roles of the opposite gender, making them see that pink, long hair or earrings do not necessarily belong to the female gender.

All four experts are of the opinion that pupils attribute different aspects to different genders. Boys tend to choose construction and fighting games. Girls, on the other hand, tend to choose symbolic games. Girls are attributed pink, tiaras, make-up and princesses, boys blue, yellow and football. One expert, referring to the above, says that in the first years of school this is not so noticeable, but that these differences increase with age, and points out that he does not know why this is so, whether it is a developmental aspect or due to the influence of society.

3.2. Empathy and gender

As mentioned in the methodology section, 2 tools were used to measure the degree of empathy: a set of cards and the emotional intelligence and empathy test by Paymal (2007). In this way, the second objective was carried out, which consisted of studying the relationship between gender and empathy and seeing whether girls are more empathetic than boys. The questionnaires were answered individually by the students themselves, to prevent them from copying each other, and the test was carried out as an individual interview with the students.

As the sample was a 2nd year infant education classroom, in some cases it was necessary to modify the test questions so that the pupils could answer them. Both tests were administered to a sample of 21 pupils, of whom 12 were girls and 9 were boys, from a public infant and primary school.

A) Worksheet 1

During this activity, both genders were asked to tell this first story, in which they see a boy who is going fishing, and decide whether he fishes or falls in. Then, regardless of the ending they have decided, they should say whether they think the boy is happy or sad. As mentioned above, a total of 21 pupils took part, of whom 9 were boys (43%) and 12 girls (57%).

In the boys' group (n=9), a total of 5 pupils (55.5%) answered that John is happy fishing, 2 (22.2%) that John falls down and is sad and the remaining 2 (22.2%) that John falls down and is happy.

In the group of girls (n=12) a total of 5 students (41.66%) answered that John fishes happily, 5 (41.66%) that John falls and is sad and the remaining 2 (16.6%) that John falls and is happy.

The options of fishing + being happy and falling + being sad have been considered empathetic responses, since through these answers it can be seen if the student associates a cause to the feeling. Thus, 77.7% of the boys and 83.3% of the girls gave empathetic answers.

Table 1. First sheet results

| | Emphatic answer | Emphatic answer | No Emphatic answer | No Emphatic answer |
|---------|---------------------|-----------------------|-------------------------|--------------------|
| Story 1 | John fishes (happy) | John falls down (sad) | John falls down (happy) | John fishes (sad) |
| Boys | 55,6% (5) | 22,2 % (2) | 22,2 % (2) | 0 % (0) |
| Girls | 41,66 (5) | 41,66 % (5) | 16,6% (2) | 0 % (0) |

Note. Own elaboration

Worksheet 2

During this second worksheet, both genders have been asked to decide in this story in which they see a boy eating a snack that his mother has prepared for him, whether the boy thanks his mother for the snack or goes off to play. Then, whatever ending they decided, they should say whether they thought the mother was happy or sad.

In the group of boys (n=9), a total of 4 pupils (44.44%) thanked mum because she had prepared a snack for them, and the other 5 (55.55%) did not thank her and went to play, arguing that mum was happy because they were playing.

In the group of girls (n=12) in the second story 8 girls (66.6%) believe that mummy is happy because they have thanked her. 2 (16.66%) think that she will be sad because they have gone to play and have not thanked her, 1 (8.33%) sad because they have thanked her and 1 (8.33%) happy because they play.

The options of saying thank you + happy mum and not saying thank you + sad mum were considered empathic responses, since through these responses we can see if the pupil associates a cause to the feeling. That is, whether they can recognise that positive aspects such as saying thank you make mum happy. Negative aspects such as going off to play show that they do not put themselves in the other person's place. Thus, 44.4% of the boys and 83.2% of the girls had empathic responses.

Table 2. Second sheet results

| | Emphatic answer | Emphatic answer | No Emphatic answer | No Emphatic answer |
|---------|-------------------------|-----------------|--------------------|-----------------------|
| Story 2 | I say thank you (happy) | I play (sad) | I play (happy) | I say thank you (sad) |
| Boys | 44,44% (4) | 0% (0) | 55,55 % (5) | 0 % (0) |
| Girls | 66,6 (8) | 16,6 % (2) | 8,33% (1) | 8,33% (1) |

Note. Own elaboration

Emotional intelligence and empathy test

The second instrument used is the emotional intelligence and empathy test (Paymal, 2007) that allows determining the percentage of emotional intelligence and empathy that the different genders have. This instrument has been passed as a structured interview with dichotomous answers so that students must answer “yes” or “no”. The maximum score they can obtain in this test is 10 points (maximum empathy) and the minimum score 0 points. The test has 10 items, with 1 point for a "yes" answer and 0 (minimum empathy) for a "no" answer.

By gender, the following results were obtained: Girls scored an average of 7.08 points out of a maximum of 10 and boys scored 4.33 out of the same maximum. The joint average for both genders was 5.70 points out of 10.

Table 3. Emotional intelligence and empathy test results

| Girls | Boys |
|---------------|----------------|
| n1=6 | n1=6 |
| n2=6 | n2=6 |
| n3=8 | n3=2 |
| n4=10 | n4=2 |
| n5=3 | n5=5 |
| n6=5 | n6=8 |
| n7=8 | n7=3 |
| n8=10 | n8=3 |
| n9=7 | n9=4 |
| n10=6 | |
| n11=8 | |
| n12=8 | |
| AVERAGE= 7.08 | AVERAGE = 4,33 |

Note. Own elaboration

Therefore, there is a difference in the score of both genders of 2.75 points. To find out whether this difference in the mean scores of this variable is significant, a difference of means for independent samples was performed by means of the student's t-test for two independent samples. Here the contrast statistic yielded a value of $T = 3.74$, with 19 degrees of freedom, which was less than .05 and significant, so it is concluded that there are differences in the empathy variable, with girls being more empathetic than boys.

3.3. Aggressiveness and gender

To fulfil the third objective, to find out about the relationship between gender and aggressiveness, the behaviour of the 21 students (12 girls and 9 boys) was observed using the pro-social and aggressive behaviour questionnaire of López et al. (1998). At each time during recess or during free play in the psychomotor class, for 5 minutes 8 days in a row (and every 4 days), completing 40 minutes of observation per pupil.

The assessment of aggressiveness is measured through the behaviours of attack, threat of attack, appropriation, breaking or knocking down objects and teasing. In boys (n=9) a total of 52 aggressive behaviours were observed, so the average occurrence of these aggressive behaviours was 5.7 behaviours per child, while in girls (n=12) a total of 42 aggressive behaviours were observed, so the average is 3.5 aggressive behaviours per girl pupil. Therefore, in both genders, the incidence of aggressive behaviour was low, although in boys it was somewhat higher.

Table 4. Results aggressive behaviour in girls.

| Child | Attack | Attack threat | Appropriation or breach | Mockery |
|--|--------|---------------|-------------------------|---------|
| Girl 1 | 0 | 3 | 0 | 0 |
| Girl 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Girl 3 | 1 | 3 | 0 | 0 |
| Girl 4 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Girl 5 | 1 | 3 | 4 | 3 |
| Girl 6 | 0 | 3 | 2 | 1 |
| Girl 7 | 0 | 3 | 0 | 3 |
| Girl 8 | 0 | 3 | 3 | 0 |
| Girl 9 | 0 | 3 | 2 | 1 |
| Girl 10 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Girl 11 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Girl 12 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL AGGRESSIVE BEHAVIOURS: 42 | | | AVERAGE: 3.5 | |

Note. Own elaboration

Table 5. Results aggressive behaviour in boys

| Child | Attack | Attack threat | Appropriation or breach | Mockery |
|-------|--------|---------------|-------------------------|---------|
| Boy 1 | 0 | 0 | 5 | 0 |
| Boy 2 | 0 | 0 | 5 | 0 |
| Boy 3 | 0 | 3 | 0 | 0 |
| Boy 4 | 0 | 3 | 3 | 0 |

| Child | Attack | Attack threat | Appropriation or breach | Mockery |
|--|--------|---------------|-------------------------|---------|
| Boy 5 | 1 | 3 | 3 | 1 |
| Boy 6 | 0 | 3 | 1 | 2 |
| Boy 7 | 3 | 3 | 5 | 0 |
| Boy 8 | 0 | 5 | 3 | 5 |
| Boy 9 | 0 | 3 | 0 | 0 |
| TOTAL AGGRESSIVE BEHAVIOURS: 52 | | | AVERAGE: 5.7 | |

Note. Own elaboration

Therefore, there is a difference in the score of both genders of 2.27. It can be concluded that the mean number of aggressive behaviours is higher in boys. Of the four aggressive behaviours studied in the questionnaire, boys have a higher score, the average for each behaviour being: attack=0.44, threat=2.33, appropriation=2.22 and teasing=0.88. Compared to the girls' averages for each aggressive behaviour: attack= 0.25, threat= 1.75, appropriation= 0.88 and teasing=0.66.

It can be stated that boys are more aggressive than girls. The most frequent aggressive behaviour in both genders is threatening, with an average frequency of occurrence of 2.33 times per boy during the observation period and 1.75 times per girl. At the opposite extreme is aggressive attacking behaviour for both the boys' and girls' groups.

4. DISCUSSION

Based on the results obtained, girls were more empathetic than boys, scoring higher than boys in both types of tools (worksheets and test), and the difference between the mean scores of girls and boys was significant. Also, boys were found to be more aggressive than girls in the observed group.

This may be because, as some theorists point out (Galen and Underwood, 1997), boys have a more direct aggressiveness and girls a more subtle aggressiveness. The observation questionnaire is more focused on direct aggressive behaviours, so it is more logical that boys have a higher score.

The co-educational school is based on the relevance of the social and sexual differences between groups (boys and girls) due to gender. This model considers the school as a non-neutral space in which traditional values are transmitted and which can increase the differences between men and women. For this reason, its objective is to eliminate social inequalities by bringing the differences between girls and boys closer together.

Respecting differences means accepting that we are all different but not inferior or superior. Language is one of the most important ways of creating differences, as it can unintentionally have sexist and racist connotations; it also serves to fix preconceived ideas and to establish stereotypes and generalisations. Through language, and building on children's vicarious learning, girls' empathy can be positively reinforced in boys. We can give empathic behaviours the importance they have, and we can work on them so that children can increase them.

A positive action can be the use of appropriate language or the revision of teaching materials. For example, it is possible to reject didactic material that reproduces sexist elements and that assigns values such as empathy, understanding and submission to women and aggressive behaviour to men. Another proposal could be to try to use balanced material that can be used by boys and girls alike, thus reducing some of the differences in behaviour and role-taking that are created with some games or toys.

It is also important to avoid aggressive actions by boys and girls alike, avoiding the direct aggression typical of boys and the subtle aggression more common in girls. It is important not to ridicule children and to allow them to talk about their feelings, and to allow them to cry, by understanding their feelings, they will be able to recognise the feelings of others, which are small steps that can allow differences to be something positive, being able to enhance them from one gender to the other.

5. CONCLUSIONS

The first objective of this research was to identify what gender differences are present in the 2nd year Infant Education classroom, what advantages these differences may have and what their disadvantages are. To carry out this objective, we interviewed experts on the subject and based on the results we can conclude that there are gender differences in these classrooms. The experts interviewed affirm that there are differences in the way each gender plays, in the way they resolve conflicts and in the way they organise play and use language. Also, all four subjects say that the different roles adopted by the genders depend on culture, and they add that it is becoming more and more socially acceptable for one gender to manifest or exercise roles that are of the opposite gender.

Researching this topic is a challenge for the future, because nowadays too little attention is paid to gender differences, which are seen as negative because they create inequalities. Therefore, the aim of this research is to raise awareness that differences can be worked on and can be turned into something positive, which will be explained in the corresponding section.

The second objective is to study the relationship between gender and empathy and to see if girls are more empathetic than boys. For this purpose, two different instruments were used: on the one hand, story cards and, on the other hand, an

empathy questionnaire. The results obtained through the cards show that girls are more empathetic than boys and similar results are obtained in the empathy test used, where they have a higher mean score for the empathy variable than boys, this difference being significant ($T= 3.74$ $p<.005$). Thus, in both instruments the girls obtained a higher score, so that the first of the hypotheses formulated can be maintained. Girls may be more empathetic for various reasons; it may be because they are culturally expected to play the role of mother in which they offer attention and care.

To carry out the third objective, to find out if there is any type of relationship between the sex of children of pre-school age and aggressiveness, the behaviour of the 21 pupils (12 girls and 9 boys) was observed using the questionnaire of pro-social and aggressive behaviour by López et al. (1998). At each break time or during free play in the psychomotor skills class, for 5 minutes 8 days in a row (and every 4 days), completing 40 minutes of observation per pupil. Specifically, the assessment of aggressiveness is measured through the behaviours of attack, threat of attack, appropriation, breaking or knocking down objects and teasing. In boys, the average occurrence of these aggressive behaviours was higher than in the group of girls, thus maintaining the second of the hypotheses put forward in this study.

The results show that the most common aggressive behaviour among girls and boys is that of threatening. The behaviour of teasing has a lower incidence in both genders. This may be because threatening is an aggressive behaviour that is not so frowned upon because sometimes the attack is not carried out, it may be the one that appears the least, because it normally has negative consequences for the subject, such as punishment or negative reinforcement.

REFERENCES

- Galen, B., and Underwood, M. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589-600.
- García, V. (1985). *Educación personalizada*. Ediciones Rialp.
- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I, Fuentes, M. J. and Ortiz, J.M. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 45-61.
- Paymal, N, and Delago, M.C. (2008). *Pedagogía 3000: guía práctica para docentes, padres y uno mismo*. Editorial Brujas.

Niveles de actividad física y percepción de bienestar en las mujeres estudiantes universitarias en la época post-COVID

José Manuel Núñez-Sánchez¹, Manuel deDiego-Moreno², Pablo Jiménez-Jiménez³, Francisco Manuel Morales-Rodríguez⁴, Jesús Molina-Gómez⁵.

¹ *Departamento de Economía y Administración de Empresas. Universidad de Málaga, España. josemanuel.nunez@uma.es*

² *Departamento de Ciencias de la Salud. Universidad de Jaen. mdediego@ecdmalaga.com*

³ *Departamento de Educación Física y Deportiva. Universitat de València. España. pablo.jimenez@uv.es*

⁴ *Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada, España. fmmorales@ugr.es*

⁵ *Departamento de Economía y Administración de Empresas. Universidad de Málaga, España. jmolinag@uma.es*

ABSTRACT

La pandemia de la COVID-19 ha causado cambios drásticos en muchos aspectos de nuestras vidas, provocando efectos negativos en el bienestar físico, mental y social, derivados, en parte de una disminución en la práctica de actividad física de los jóvenes estudiantes. Esta disminución tiene un impacto negativo en su calidad de vida, salud mental y física, bienestar, felicidad y rendimiento académico, aumentando incluso el estrés y la ansiedad. Esta situación se agrava en las mujeres ya que vienen presentando niveles inferiores de actividad física. Dicho esto, el objetivo de esta investigación fue analizar si en la época post-pandemia los niveles de actividad física y percepción de bienestar son inferiores en las estudiantes universitarias frente a los estudiantes varones. En el estudio participaron $N = 164$ estudiantes de universidades de España y Sudamérica y con edades comprendidas entre los 18 y 26 años. El 35,4% ($n = 58$) de género masculino y el 64,6% femenino ($n = 106$). Se trató de una investigación de enfoque cuantitativo en la que se administró un cuestionario autorellenable para conocer el nivel de actividad física, mediante el IPAQ reducido y la percepción de bienestar mediante el WBI (de la OMS) con 5 ítems. Los resultados pusieron de manifiesto, de forma significativa, una menor práctica de actividad física y percepción de bienestar de las mujeres respecto de los hombres. Estos hallazgos ofrecen implicaciones para la gestión universitaria que debe proponer fórmulas para motivar y apoyar la práctica deportiva de las mujeres por los efectos negativos que la inactividad física tiene para su bienestar integral.

Palabras clave: Actividad física, estudiantes universitarios, género, percepción de bienestar.

INTRODUCCIÓN

La actividad física es una parte fundamental para que los jóvenes estudiantes universitarios puedan llevar una vida saludable. Hay numerosas investigaciones científicas que han probado los múltiples beneficios de la práctica deportiva, aportando importantes mejoras en la salud cardiovascular, fortalecimiento muscular y óseo, calidad del sueño, mejora de la salud mental y del rendimiento académico, ya que mejora la concentración y la memoria, reduciendo el estrés.

El estudio de las relaciones entre satisfacción vital, bienestar, felicidad y actividad física es fundamental, incluso durante la adolescencia y la juventud (Lubans et al., 2012; Slapšinskaite et al., 2020; y Zhang & Chen, 2019). Es relevante porque hay muchos indicadores negativos durante esta etapa del desarrollo, como la disminución significativa de la actividad física y un aumento del comportamiento sedentario conforme avanza la edad, tal como lo sugieren varios estudios (Dumith et al., 2011; Guthold et al., 2020; Katzmarzyk et al., 2017; Pate et al., 2018; Sigmundová et al., 2011). Esta tendencia está asociada con un incremento en la depresión, como señalan Frömel et al. (2020) y Belair et al. (2018).

Por otro lado, está demostrado que la motivación para la práctica deportiva es un factor clave para tener niveles de actividad física adecuados en los estudiantes. En este sentido, Sánchez-Herrera et al. (2022) en un reciente estudio analizaron la motivación respecto al ejercicio físico entre estudiantes universitarios de ciencias de la salud. En esta investigación buscaban entender cómo los estudiantes de primer año de Ciencias de la Salud se motivan y si tienen la intención de mantenerse activos físicamente en el futuro. Además, dentro de esta área de estudio, determinaron cómo la pandemia había afectado el interés y la participación en el ejercicio físico de estos estudiantes. Las hipótesis planteadas para este estudio indicaban que:

- Los hombres muestran una mayor autodeterminación en sus comportamientos que las mujeres, quienes podrían mostrar una menor motivación.
- En términos de predisposición a mantenerse activos, se espera que los hombres muestren una mayor inclinación hacia el ejercicio que las mujeres.
- Aquellos con alta autodeterminación tienden a practicar ejercicios más intensos y moderados. Por otro lado, quienes muestran automotivación suelen optar por actividades más leves como caminar, en comparación con ejercicios más intensos.

La investigación concluyó que las actitudes más autodeterminadas están positivamente interrelacionadas. Además, se encontró que los estudiantes de Ciencias de la Salud tienen diferencias de motivación y actividad física según su género, siendo los hombres los que presentan valores más altos en ciertos aspectos de motivación, argumento que coincide con los datos obtenidos en el presente estudio.

Por último, no podemos olvidar que la pandemia de la COVID-19 ha causado cambios drásticos en muchos aspectos de nuestras vidas, provocando efectos negativos en el bienestar físico, mental y social (Núñez-Sánchez et al., 2022). Concretamente ha provocado importantes disminuciones en la práctica de Actividad Física no sólo en la población en general, sino más concretamente en los jóvenes estudiantes. Esto está teniendo un efecto muy negativo en su bienestar. Así, la literatura académica alerta de reducciones de actividad física en estudiantes (Lukács, 2021) que están teniendo efectos negativos en su salud mental (Lemes et al., 2022) y bienestar (Savage et al., 2020). Aún más, se ha encontrado efectos negativos en la salud psicológica de los estudiantes por motivos de disminución de la actividad física, incluso mayores síntomas depresivos, afectando al bienestar de los estudiantes (Giuntella et al., 2021).

LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL GÉNERO

La investigación sobre las diferencias en los niveles de actividad física entre hombres y mujeres ha sido un tema central en la investigación dentro del campo de las ciencias de la actividad física y el deporte. En este aspecto, la evidencia científica disponible señala con una cierta unanimidad que las mujeres presentan unos niveles medios de actividad física inferiores a los de los hombres (Gómez et al., 2021; Masarykova et al., 2016).

Estas diferencias, pueden ser debidas a una combinación de múltiples factores psicológicos y socioculturales. Por ejemplo, la asociación tradicional de la práctica algunos deportes con un único sexo, la desigualdad en la cobertura mediática o la estrategia de segregación utilizada en la competición de algunos deportes (Por. Ejemplo: fútbol, balonmano, rugby, etc.) en contra de la práctica mixta (vela, ping-pong) (Trussell et al., 2023).

Además de esto, hay que tener en cuenta que otro aspecto fundamental para cumplir con los requerimientos mínimos de actividad física es conseguir que los participantes desarrollen adherencia a la práctica de actividad física (Mahmood et al., 2023). En el caso de las mujeres para conseguir estos objetivos es importante tener en cuenta las variaciones hormonales que suceden mensualmente en su organismo a causa de la menstruación (Ozbar et al., 2016). De esta forma, el entrenamiento o pauta de actividad física realizada por estas participantes puede ser adaptada a su condición fisiológica (Agul et al., 2022).

Una vez realizada la revisión de la literatura en lo que respecta a la actividad física, el bienestar y diferencias según género, se hace más necesario que nunca conocer el nivel de actividad física y, a su vez, de bienestar integral de las universitarias españolas en la época postpandemia. Damos así respuesta a las numerosas llamadas encontradas en la literatura académica como por ejemplo la de Mishra et al. (2021).

Por tanto, los investigadores se plantean dos objetivos en este trabajo:

- Objetivo 1: conocer si el nivel de actividad física de las jóvenes universitarias continúa siendo inferior al de los jóvenes.
- Objetivo 2: conocer si el nivel de bienestar de las jóvenes estudiantes universitarias es superior o inferior al de los jóvenes
- Objetivo 3: conocer la influencia de la actividad física en el bienestar de las jóvenes universitarias

METODOLOGÍA

Le metodología utilizada ha sido cuantitativa. Las personas participantes en la investigación fueron $N = 164$ procedentes del ámbito universitario de centros de España y Sudamérica. De edad comprendida entre los 18 y 26 años. El 35,4% ($n = 58$) de género masculino y el 64,6% femenino ($n=106$). Aunque procedentes de diferentes facultades, el 75,6% ($n=124$) pertenecen a la Comercio y Gestión, mientras que el resto ($n=40$) se reparten entre 13 facultades con una distribución relativa de entre el 1,2 - 7,3 %. La recogida de datos, en los meses de mayo y junio de 2023 mediante un formulario online a través de Google, utilizó dos instrumentos:

El primero, el International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) en su versión reducida (IPAQ-SF) para medir la cantidad de actividad física, herramienta que ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas (Brown et al., 2004). El segundo, para medir el bienestar subjetivo, se ha utilizado el índice Well-Being Index de 5 preguntas (WBI) de la Organización Mundial de la Salud siendo una herramienta validada (Stefanello et al, 2008; Cornelio y Contreras, 2020). Este índice utiliza una escala Likert de 0 a 5, siendo el 5 la mayor puntuación posible por ítem. Más recientemente, autores como Lara-Cabrera et al. (2022) o Cornelio y Contreras (2020) demostraron la validez del índice para predecir el bienestar subjetivo de las personas trabajadoras. Todos estos estudios demuestran la gran robustez del WBI por lo que hemos optado por su utilización para el presente estudio.

Se informó del carácter voluntario de la participación, así como el anonimato y la confidencialidad en las respuestas, incluyéndose una primera opción de respuesta obligada antes de comenzar a responder las preguntas que hacía mención al consentimiento de participación en el estudio.

Los datos se recogieron en una base de datos y se exportaron al paquete estadístico SPSS versión 27. Se realizó un análisis descriptivo de índices de tendencia central, frecuencias, porcentajes y análisis gráfico de histogramas con curva normal. Tras comprobar tanto por métodos estadísticos como gráficos la distribución de la muestra, se detecta una distribución no normal. Por ello, se realiza un análisis no paramétrico de la varianza mediante la prueba Kruskal-Wallis, utilizando como variable de agrupación el género (masculino o femenino) y como variables dependientes la práctica de actividad física representada en la puntuación total del cuestionario IPAQ, y el nivel de bienestar representado por la puntuación total

del cuestionario WBI. El nivel establecido para considerar diferencias significativas fue de 0.95.

RESULTADOS

A continuación, se analizan los resultados obtenidos, comenzando con la comparativa entre los niveles de actividad física (IPAQ) y el bienestar subjetivo (WBI) que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y diferencias entre géneros de las puntuaciones de IPAQ y el WBI.

| | Masculino <i>m ± dt</i> | Femenino <i>m ± dt</i> | Diferencia |
|------|-----------------------------------|----------------------------------|-------------------|
| IPAQ | 2,45 ± 0,75 | 1,95 ± 0,77 | 0,5** |
| WBI | 62,82 ± 17,98 | 51,09 ± 22,85 | 11,73** |

** $p < 0.01$

Tras analizar los datos recabados en base a los indicadores estadísticos, se detectan diferencias muy significativas entre géneros tanto en la puntuación del IPAQ (hombres: $m = 2,45 \pm d.e. = 0,75$; mujeres: $1,95 \pm 0,77$; $p < 0.01$) y en el WBI (hombres: $62,82 \pm 17,98$; mujeres: $51,09 \pm 22,85$; $p < 0.01$).

A continuación, en la Tabla 2, se muestran las diferencias observadas en cada una de las 5 preguntas para medir el bienestar (WBI)

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y diferencias entre géneros en los 5 ítems del cuestionario WHO (WBI).

| | Masculino | Femenino | Diferencia |
|--|------------------|-----------------|-------------------|
| Me he sentido alegre y de buen humor | 3,31 ± 0,88 | 3,08 ± 1,08 | 3,08 ± 1,09 |
| Me he sentido calmado y relajado | 3,03 ± 1,03 | 2,27 ± 1,5 | 2,27 ± 1,6 |
| Me he sentido activo y con vigor | 3,22 ± 1,04 | 2,8 ± 1,33 | 2,8 ± 1,34 |
| Me he despertado fresco y descansado | 2,69 ± 1,11 | 2,22 ± 1,39 | 2,22 ± 1,40 |
| Mi vida diaria se ha llenado de cosas que me interesan | 3,12 ± 1,2 | 2,74 ± 1,51 | 2,74 ± 1,52 |

Se puede observar como las mujeres presentan puntuaciones inferiores en todas las preguntas que componen el índice WBI. Podemos destacar como las peores puntuaciones se obtienen en las preguntas de si se han sentido calmadas y relajadas o si se han despertado frescas y descansadas.

Por otro lado, en la Tabla 3, se desglosan los diferentes niveles de actividad física que muestra el IPAQ: nivel bajo, moderado o vigoroso.

Tabla 3. Tabla de frecuencias y porcentajes de Práctica de Actividad Física por género y diferencias.

| | Masculino | | Femenino | | Diferencias |
|----------|------------|-------|------------|-------|-------------|
| | Frecuencia | % | Frecuencia | % | % |
| BAJO | 9 | 15,5% | 34 | 32,1% | -16,6 % |
| MODERADO | 14 | 24,1% | 43 | 40,6% | -16,5 % |
| VIGOROSO | 35 | 60,3% | 29 | 27,4% | 32,9 %** |

** $p < 0.01$

Se puede observar cómo los hombres son mucho más activos que las mujeres, destacando que solo el 15,5% de ellos presentan bajos niveles de actividad física, por debajo de recomendaciones de la OMS, mientras que en el caso de las mujeres son un 32,1%. En el otro extremo se observan diferencias significativas en la actividad vigorosa, con un 60,3% de los hombres siendo muy activos, mientras que solo el 27,4% de las estudiantes son muy activas físicamente.

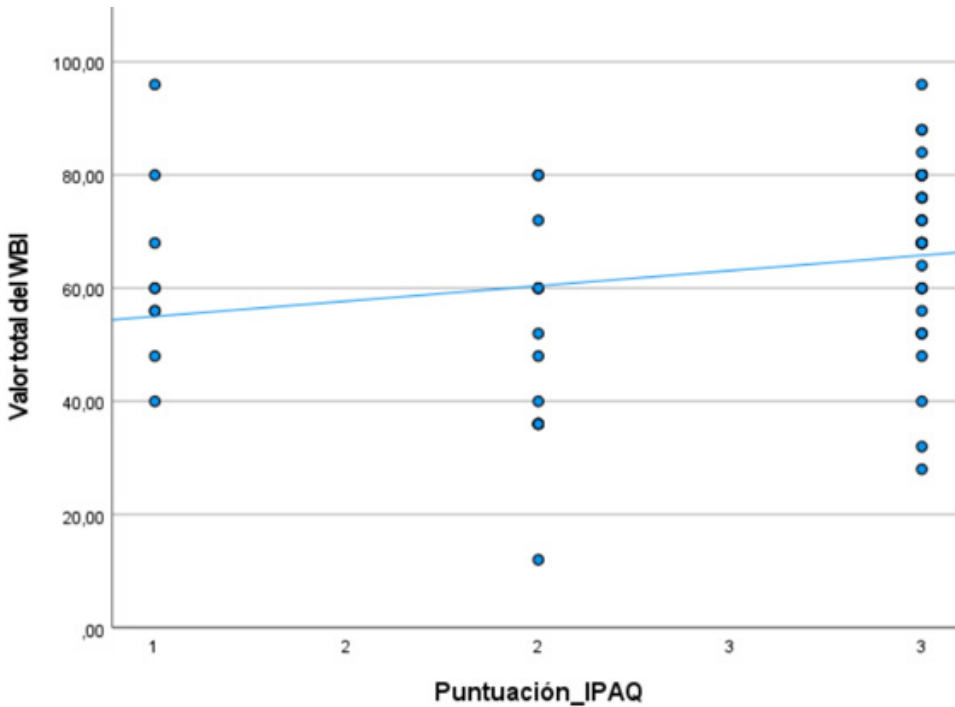
Estos resultados confirman el objetivo inicial que indica una mayor práctica de actividad física y percepción de bienestar de los hombres respecto a las mujeres. Posiblemente, la hipótesis de que la puntuación del IPAQ tenga correlación con la del WBI, aunque no se confirma estadísticamente, es posible que se pudiera confirmar con una muestra mayor, ya que, aunque los análisis gráficos de dispersión con línea de ajuste total muestran una pendiente positiva en ambos géneros, está pendiente es mayor en los hombres, aunque el valor de R es bajo como para establecer una correlación. Esto puede observarse en la siguiente Tabla 4 y Gráfico 1.

Tabla 4. Test no paramétrico de Kruskal-Wallis

| | WBI | IPAQ |
|------------------------|----------|----------|
| U de Mann-Whitney | 2142,500 | 2015,500 |
| W de Wilcoxon | 7813,500 | 7686,500 |
| Z | -3,212 | -3,880 |
| Sig. asin. (bilateral) | ,001 | ,000 |

Variable de agrupación: Género

Gráfico 1. Dispersión con línea de ajuste de la relación entre IPAQ y WBI en hombres.



DISCUSIÓN

Para concluir la investigación vamos a proceder con la discusión de los resultados que haremos en función de los tres objetivos inicialmente planteados dando respuesta a cada uno de los mismos.

En cuanto al primer objetivo, conocer si el nivel de actividad física de las jóvenes universitarias continúa siendo inferior al de los jóvenes podemos concluir

que sigue siendo así. Habría que destacar una elevada proporción de mujeres con un nivel de actividad física muy bajo. Estos resultados están en línea con la literatura científica que ha demostrado que, en términos de actividad física (AF) entre jóvenes, habitualmente hay una atribución de motivación más intrínseca entre los hombres y más extrínseca entre las mujeres (Egli T y col, 2011; Moreno-Murcia y col., 2007; Recours, 2004). En consecuencia, algunos estudios coinciden en que las mujeres realizan menos AF que los hombres, indicando que su percepción de su estado de salud es inferior (Castañeda-Vázquez y cols., 2014; Castillo E., Giménez F.J., 2011; Díaz M.E., y cols., 2014).

En lo referente al segundo objetivo, conocer si el nivel de bienestar de las jóvenes estudiantes universitarias es superior o inferior al de los jóvenes, podemos concluir que también es inferior. En este caso hemos observado además menores puntuaciones en las 5 preguntas del índice utilizado, siendo algunas de ellas muy bajas como las que afectan al estrés o al sueño. Estos efectos negativos están en línea con autores como Giuntella et al., (2021).

Por último, el tercer objetivo era conocer la influencia de la actividad física en el bienestar de las jóvenes universitarias. En este sentido podemos concluir que esta menor actividad física afecta negativamente a su nivel de bienestar. Esto está en línea con investigaciones como las de Lemes et al. (2022) y Savage et al. (2020).

La satisfacción vital en jóvenes está estrechamente relacionada con riesgos de salud mental, según Guzmán y cols. (2019) La "Comisión Lancet", mencionada por Patel et al. (2018), hizo un llamado a la acción global para revertir esta tendencia negativa en salud mental. Los adolescentes en escuelas secundarias y universidades enfrentan una alta carga mental (Frömel y cols., 2020; y Svozil y cols., 2015) y se sabe que esta carga educativa no se compensa adecuadamente con actividades regenerativas, en particular la actividad física, (Frömel y cols. 2016; y Kudláček y cols. 2016). Un hallazgo preocupante es la reiterada evaluación subjetiva del estrés académico acompañada de un aumento en la frecuencia cardíaca, pero sin una compensación inmediata a través de la actividad física (Frömel et al., 2016). Además, Inchley et al. (2020) notaron que las diferencias de género en la presión escolar aumentan con la edad, siendo las niñas mayores de 15 años las que reportan niveles más altos en la mayoría de los países. Sin embargo, Chen et al. (2020) encontraron una diferencia no significativa entre niños y niñas en cuanto a su percepción de la satisfacción vital, aunque descriptivamente, los niños puntuaron ligeramente más alto que las niñas en este aspecto.

CONCLUSIONES

Los resultados no dejan lugar a dudas, continúa la tendencia preocupante en las estudiantes universitarias con una menor actividad física de las mujeres frente a los hombres. Esto está teniendo, a su vez, un impacto negativo en su

bienestar. La literatura académica ha demostrado las consecuencias negativas que tiene para los estudiantes universitarios una menor actividad física, tanto a nivel físico, académico y mental.

Surgen así unas implicaciones para la gestión de las universidades ya que éstas, deben promover la práctica de actividad física en todos sus estudiantes. Si bien, existe un problema con la práctica de actividad física en las mujeres estudiantes, por lo que deberían realizarse esfuerzos para conseguir motivar e involucrar a las chicas en la práctica deportiva ya que así conseguirán mejorar su bienestar, su salud mental, y su calidad de vida.

Sin embargo, la presente investigación no está exenta de limitaciones. En este sentido sería recomendable trabajar con una base de datos mayor y mas variada geográficamente. Por otro lado, también sería interesante recopilar las encuestas en diferentes épocas del año, no solo a final de curso. Por último, también sería oportuno tratar de averiguar los motivos por los que las estudiantes hacen menos actividad física que los estudiantes universitarios.

REFERENCIAS

- Agul, S., Alp, B., & Ozcelik, O. (2022). Menstrual cycle and Exercise. *PROGRESS IN NUTRITION*, 24(1), e2022xxx. <https://doi.org/10.23751/pn.v24i1.11435>
- Belair M.-A., Kohen D.E., Kingsbury M., Colman I. Relationship between leisure time physical activity, sedentary behaviour and symptoms of depression and anxiety: Evidence from a population-based sample of Canadian adolescents. *BMJ Open*. 2018;8:e021119. doi: 10.1136/bmjopen-2017-021119.
- Brown, W. J., Trost, S. G., Bauman, A., Mummery, K., & Owen, N. (2004). Test-retest reliability of four physical activity measures used in population surveys. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 7(2), 205-215.
- Castañeda-Vázquez C., Zagalaz-Sánchez M.L., Chacón-Borrego F., Chacón-Zagalaz J., Romero-Granados S. (2014). Características de la práctica deportiva en función del género. Estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad de Sevilla. *RETOS Nuevas Tend. Educ. Física Deporte Recreación*. 25, 63–67.
- Castillo E., Giménez F.J. (2011). Hábitos de práctica de actividad física del alumnado de la Universidad de Huelva. *Rev. Int. Med. Cienc. Act. Física Deporte*, 10, 127–144. [Google Scholar].
- Chen X., Cai Z., He J., Fan X. (2020). Gender differences in life satisfaction among children and adolescents: A meta-analysis. *J. Happiness Stud.*, 21, 2279–2307. doi: 10.1007/s10902-019-00169-9.
- Cornelio, C., y Contreras, A. (2020). WHO-5 Index: Validez, confiabilidad y aplicaciones de una escala para evaluar el bienestar subjetivo en salud laboral. Documento técnico. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. <https://www.argentina.gob.ar/srt/observatorio-sr> t. Último acceso 15 septiembre 2023.
- Díaz M. E., Santana D., Rodríguez L. y Moreno V. (2014). Actividad física y estado nutricional en adolescentes. *Una visión de género. Antropo.*,31, 39–49.

- Dumith S., Gigante D.P., Domingues M.R. y Kohl H.W., (2011). III. Physical activity change during adolescence: A systematic review and a pooled analysis. *Int. J. Epidemiol.*, 40, 685–698. doi: 10.1093/ije/dyq272.
- Egli T., Bland H.W., Melton B. F. y Czech D. R. (2011). Influence of age, sex, and race on college students' exercise motivation of physical activity. *J. Am. Coll. Health.*, 59, 399–406. doi: 10.1080/07448481.2010.513074.
- Frömel K., Šafář M., Jakubec L., Groffík D., y Žatka R. (2020). Academic stress and physical activity in adolescents. *Biomed Res. Int.*, 2020:4696592. doi: 10.1155/2020/4696592.
- Frömel K., Svozil Z., Chmelík F., Jakubec L. y Groffík D. (2016). The Role of Physical Education Lessons and Recesses in School Lifestyle of Adolescents. *J. Sch. Health.*, 86, 143–151. doi: 10.1111/josh.12362
- Frömel K., Jakubec L., Groffík D., Chmelík F., Svozil Z. y Šafář M. (2020). Physical activity of secondary school adolescents at risk of depressive symptoms. *J. Sch. Health.*, 90, 641–650. doi: 10.1111/josh.12911.
- Guthold R., Stevens G.A., Riley L.M. y Bull F.C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *Lancet Child. Adolesc. Health.*, 4, 23–25. doi: 10.1016/S2352-4642(19)30323-2.
- Gomez, G. J., Burr, E. K., DiBello, A. M., & Farris, S. G. (2021). Understanding sex differences in physical activity behavior: The role of anxiety sensitivity. *Mental Health and Physical Activity*, 20, 100392. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2021.100392>
- Guzmán J., Green J.G., Oblath R., y Holth M.K. (2019). Life satisfaction mediates the association between mental health risk and perceptions of school functioning among children and adolescents. *Contemp. Sch. Psychol.*, 24, 389–399. doi: 10.1007/s40688-019-00257-w.
- Inchley J., Currie D., Budisavljevic S., Torsheim T., Jåstad A., Cosma A., Kelly C., Arnarsson Á.M., (editors) (2020). Spotlight on Adolescent Health and Well-Being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Survey in Europe and Canada. WHO Regional Office for Europe; Copenhagen, Denmark: 2020. International report.
- Katzmarzyk P.T., Lee I.-M., Martin C.K. y Blair S.N. (2017). Epidemiology of physical activity and exercise training in the United States. *Progress Cardiovasc. Dis.*, 60, 3–10. doi: 10.1016/j.pcad.2017.01.004.
- Kudláček M., Frömel K., Jakubec L. y Groffík D. (2016). Compensation for adolescents' school mental load by physical activity on weekend days. *Int. J. Environ. Res. Public Health.*, 13, 308. doi: 10.3390/ijerph13030308.
- Lemes, V. B., Brand, C., Dias, A. F., Fochesatto, C. F., Reuter, C. P., Gaya, A. C. A., Mota, J. A. P. S. & Gaya, A. R. (2022). Relationship between physical activity and health-related quality of life in children and adolescents during COVID-19 social distancing. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(3), 238-251.
- Lukács, A. (2021). The impact of physical activity on psychological well-being and perceived health status during coronavirus pandemic in university students. *Journal of King Saud University-Science*, 33(6), 101531.
- Lubans D.R., Plotnikoff R.C. y Lubans N.J. (2012). Reviewers: A systematic review of the impact of physical activity programmes on social and emotional well-being in at-risk youth. *Child Adolesc. Ment. Health.*, 17, 2–13. doi: 10.1111/j.1475-3588.2011.00623.x.

- Mahmood, A., Nayak, P., Deshmukh, A., English, C., Manikandan, N., Solomon, J. M., & Unnikrishnan, B. (2023). Measurement, determinants, barriers, and interventions for exercise adherence: A scoping review. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 33, 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.jbmt.2022.09.014>
- Masarykova, D., Labudova, J., & Matus, I. (2016). Physical Activity of University Students with Various Study Profile. *Physical Activity Review*, 4, 107-114. <https://doi.org/10.16926/par.2016.04.13>
- Mishra, S., Sahoo, S. & Pandey, S. (2021). Research trends in online distance learning during the COVID-19 pandemic. *Distance Education*, 42(4), 494-519.
- Moreno-Murcia J.A., López M., Martínez-Galindo C., Alonso N., y González-Cutre D. (2007). Efectos del género, la edad y la frecuencia de práctica en la motivación y disfrute del ejercicio físico. *Fit. Perform. J.*, 6, 140-146.
- Núñez Sánchez, J. M., Gómez Chacón, R., Jambrino-Maldonado, C., & García Fernández, J. (2022). Can a corporate well-being programme maintain the strengths of the healthy employee in times of COVID-19 and extensive remote working? An empirical case study. *European Journal of Government and Economics*, 11(1), 51-72.
- Ozbar, N., Kayapinar, F. C., Karacabey, K., & Ozmerdivenli, R. (2016). The Effect of Menstruation on Sports Women's Performance. *Studies on Ethno-Medicine*, 10(2), 216-220. <https://doi.org/10.1080/09735070.2016.11905490>
- Pate R.R., Schenkelberg M.A., Dowda M., y McIver K.L. (2019). Group-based physical activity trajectories in children transitioning from elementary to high school. *BMC Pub. Health.*, 19, 323. doi: 10.1186/s12889-019-6630-7.
- Patel, V., Saxena, S., Lund, C., Thornicroft, G., Baingana, F., Bolton, P., ... & Unützer, J. (2018). The Lancet Commission on global mental health and sustainable development. *The lancet*, 392(10157), 1553-1598.
- Recours R.A., Souville M., y Griffet J. (2004). Expressed motives for informal and club/association-based sports participation. *J. Leis. Res.*, 36, 1-22. doi: 10.1080/00222216.2004.11950008.
- Savage, M. J., James, R., Magistro, D., Donaldson, J., Healy, L. C., Nevill, M. & Hennis, P. J. (2020). Mental health and movement behaviour during the COVID-19 pandemic in UK university students: prospective cohort study. *Mental Health and Physical Activity*, 19, 100357.
- Sánchez-Herrera S, Cubero J, Feu S, y Durán-Vinagre MÁ. (2022). Motivation Regarding Physical Exercise among Health Science University Students. *Int J Environ Res Public Health.*, 19(11), 6524. doi: 10.3390/ijerph19116524.
- Sigmundová D., El Ansari W., Sigmund E. y Frömel K. (2011). Secular trends: A ten-year comparison of the amount and type of physical activity and inactivity of random samples of adolescents in the Czech Republic. *BMC Pub. Health.*, 11, 731. doi: 10.1186/1471-2458-11-731.
- Slapšinskaite A., Lukoševičiute J., y Šmigelskas K. (2020). Interplay between adolescent physical activity and life satisfaction: Gender as potential effect modifier. *Int. J. Public Health.*, 65, 1355-1363. doi: 10.1007/s00038-020-01473-5.
- Stefanello S., Cais CF., Mauro M.L., Freitas G.V., y Botega N.J. (2008). Diferencias de género en los intentos de suicidio: resultados preliminares del Estudio de intervención multisitio sobre conducta suicida (SUPRE-MISS) de Campinas, *Brasil. Rev Bras Psiquiatr*, 30,139-143.

- Svozil Z., Frömel K., Chmelík F., Jakubec L., Groffik D. y Šafář M. (2015). Mental load and its compensation by physical activity in adolescents at secondary schools. *Cent. Eur. J. Public Health.*, 23, S44–S49. doi: 10.21101/cejph.a4186.
- Trussell, D. E., Kerwin, S., Lyn, A., & Lozinski, L. (2023). An Integrative Review and Critical Analysis of the State of Research on Gender and Women and Girls' Sport Participation (2000-2020). *QUEST*. <https://doi.org/10.1080/00336297.2023.2206577>
- Zhang Z. y Chen W. A. (2019). Systematic review of the relationship between physical activity and happiness. *J. Happiness Stud.*, 20, 1305–1322. doi: 10.1007/s10902-018-9976-0.

Corporalidades educativas

Los cuerpos en la escuela/La escuela de los cuerpos

Libertad Machado¹

Daniel Zambaglione²

Santiago Díaz³

¹UADER- CONICET, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina

²UNLP-CEIDF, Universidad Nacional de La Plata.

Centro de Estudio e Investigación de Educación Física

³UNMdP-CONICET, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

I.- INTRODUCCIÓN

El presente trabajo condensa una serie de reflexiones que se enmarcan en la cursada que realizamos de la Diplomatura en Estudios Avanzados de Antropología de y desde los Cuerpos con Perspectiva Latinoamericana (cohorte 2023), dictada por la Universidad Nacional de Rosario por el Grupo de Investigación de Antropología del Cuerpo y Performance de la Universidad de Buenos Aires. Nuestro capítulo sintetiza el trayecto final del recorrido formativo que pudimos realizar, de manera virtual durante el año 2022, con un alto grado de implicancia y afectividad. Los diversos encuentros, las propuestas desafiantes y el alto nivel conceptual desplegado, nos brindaron un amplio espectro de posibilidades para pensar y llevar adelante la propuesta metodológica que aquí presentamos. En efecto, el sentido del presente trabajo es compartir una experiencia de taller que pudimos pensar y realizar en vinculación al entramado educación y corporalidades, en el contexto específico de una escuela secundaria de la ciudad de Paraná, Entre Ríos (Argentina).

La propuesta de realización de este taller y su base metodológica fundamentada en la experiencia corporal y el movimiento de los afectos fue el resultado de un largo proceso de pensamiento conjunto que se fue dando gracias a reiterados encuentros paralelos a la formación grupal de los sábados por la tarde —de manera virtual—. La conformación de las líneas temáticas que nos agruparon, se fueron delineando en los primeros encuentros según lo presentado en unas bitácoras y en los comentarios escritos que fuimos dejando en las distintas vías virtuales que se ofrecían para comunicar nuestras ideas y deseos. Conceptualmente, los primeros encuentros grupales, fueron dedicados a pensar y activar nuestra implicancia corporal y afectiva con el proceso formativo de la Diplomatura. Coincidimos en que esta modalidad benefició mucho en un ejercicio de pensamiento que fuera atravesado desde la territorialidad corporal y biográfica como índice deseante de las propuestas que luego fueron apareciendo.

Pensar cómo se han construido nuestras propias genealogías corporales y de qué modo los gestos, los movimientos, las “materialidades-afectantes” (Citro, Rodríguez

y Equipos, 2020 —en prensa—, p. 16) con las cuales vamos tramando esa autogenealogía, fue lo que motivó los primeros encuentros. El recuerdo de experiencias de movimiento, las imágenes, los gestos van cartografiando nuestra propia historia corporal y con ello el modo de implicarse, las maneras de conocer y sentir que hoy le permiten a cada quien tener un modo particular de acercamiento al mundo. Estas experiencias iniciales en la Diplomatura facilitaron la comprensión del sentido profundo que se le estaba dando a esta formación. Luego de varios recorridos teóricos, desde una presentación general sobre la problemática de las corporalidades brindada por la Dra. Citro (2010), la clásica concepción de técnicas corporales de Marcel Mauss (1979) y la etnografía colonial de M. Leenhardt (1997), los simbolismos culturales del “objeto” cuerpo desde Claude Lévi-Strauss (1995) y Mary Douglas (1988), las biopolíticas latinoamericanas de las corporalidades desde M. Foucault presentadas por Zandra Pedraza (2012), el *habitus* de P. Bourdieu (2007) presentado en una clase magistral por la Dra. Roa, hasta las fenomenologías sociales del *embodiment* principalmente desde Csordas (2015), nos propusieron conformar grupalidades para iniciar un camino colectivo de actividades y pensamiento. A cuenta de que en unos 15 días tendríamos que realizar una presentación grupal, nos empezamos a reunir con la idea de poder compartir las narrativas propias que hicimos sobre nuestras prácticas educativas, y con esas sensaciones-conceptos, poder imaginar una dinámica que nos permita poner en juego algunas líneas comunes sobre nuestras “trayectorias corporales” al decir de la Dra. Asschieri (2021, p. 118).

Nos reunimos de manera virtual por las grandes distancias físicas que nos separan a lxs tres integrantes del grupo. Compartimos algunas experiencias en los distintos espacios educativos y empezamos a encontrar algunas nociones comunes, ideas que van tramando una dinámica posible. Lxs cuerpxs en educación, su vínculo con las instituciones, las docencias, el tacto y sus roces, el espacio y el territorio, el movimiento y las posiciones, el cuerpo-palabra, las gestualidades, los abrazos y acompañamientos, el cuidado y el encierro. Con todas esas ideas nos pareció que, por la heterogeneidad de experiencias, de los espacios, las prácticas y las personas con las que trabajamos como investigadores-docentes, lo mejor sería pensar una presentación performática y no tanto desde lo audiovisual ya preelaborado.

Entendemos la *performance* como una acción estético-política-corporal en la que se presenta una determinada epistemología afectiva (Taylor, 2015; Roach, 2011), donde se toma como base la sensibilidad y favorece la construcción de una pedagogía corporal (Chávez & Difarnecio, 2014) en la que se van produciendo saberes específicos del sentir, el pensar y el ser de un modo performativo (Butler, 2018; Fischer-Lichte, 2011). Asimismo, la producción de una ritualidad (Schechner, 2000; McLaren, 2003) en la que las corporalidades se van diagramando un determinado hacer para ir componiendo un estilo singular de biografía de los sentires y experiencias propias (Alcázar, 2014, Goldberg, R. 1996). Es una elaboración compleja de un proceso de subjetivación y desubjetivación (Phelan, 1993; Muñoz, 1999) como gesto de descolonización de las prácticas heredadas e impuestas por la colonialidad europea. Este posicionamiento

insurgente, crítico y decolonial es lo que retomamos, sin mayores pretensiones ni deseo de innovar —sabiendo que es una categoría propia de la modernidad, y más recientemente retomada por el discurso neoliberal-empresarial—, para pensar una acción simple que pueda componer la heterogeneidad de conceptos que fuimos poniendo en juego en el encuentro virtual. Fundamentalmente teniendo en cuenta que esta acción tenía la particularidad de que sería realizada en un espacio virtual y no presencial, con lo que muchos de los efectos propios de las prácticas performáticas no se podrían vivenciar. Más allá de eso, y tomando los recaudos y posibilidades disponibles, el sábado que nos tocaba realizar la acción, nos reunimos previamente para sentirnos cerca en la propuesta que íbamos a realizar. Estaba el mapa, las velas, el fuego, los sahumeros, la pintura, la música. Todo listo para iniciar. Por azares de la vida no fue ese sábado sino uno posterior el de la realización de la performance, pero lo importante fue, pese a la brevedad de la acción, que pudimos componer un espacio híbrido y a la vez fértil, que nos permitió expresar las sensaciones tan diversas que sentíamos al compartir las prácticas docentes que habíamos ofrecido inicialmente como base para nuestro pensamiento común sobre la escuela, las corporalidades allí presentes y ausentes, la docencia, la investigación y las instituciones educativas. Con ese impulso y fervor, en medio de la simpatía consolidada en la acción que nos reunió, continuamos con la cursada de la Diplomatura.

II.- EL CUERPO Y LA ESCUELA

¿el cuerpo *en* la escuela o la escuela *del* cuerpo?
 ¿los cuerpos? ¿las cuerpas? ¿lxs cuerpxs?
 ¿cómo se habitan esas aulas?
 ¿quiénes las habitan?
 ¿se habitan?
 ¿son espacios vaciados de cuerpos?
 ¿hay vacío o ausencias en los espacios?
 ¿qué cuerpos transitan esos (no) lugares?
 ¿qué performatividades producen esos andares?
 ¿qué afectos nacen de ese habitar?
 ¿qué memorias materiales perduran?
 ¿qué olvidos se generan?
 ¿dónde están los deseos?
 ¿qué afectos nacen en el musgo húmedo de las antiguas paredes de una escuela?
 ¿qué agencias son posibles?

Nuestro equipo de trabajo lo conformamos Libertad, Santiago y Daniel, desde distintas latitudes del territorio denominado argentino. Hemos encontrado a lo largo de nuestros encuentros, divergencias y convergencias en relación a los traba-

jos de investigación que cada unx venimos recorriendo. Todxs habitamos nuestrxs cuerpxs en espacios pedagógicos que convergen en sitios significados como espacios educativos: escuelas primarias, secundarias y universitarias. A su vez denotan sus divergencias en relación al nivel educativo, al grupo etario de estudiantes, pues cada unx trabaja con distintas edades: jóvenes, en el caso de Santiago; con adolescentes de secundaria en el caso de Libertad; y jóvenes-adultxs en la experiencia de Daniel. Los espacios pedagógicos son bien distintos: cárceles de la Provincia de Buenos Aires, escuela estatal secundaria de la localidad de Paraná y estudiantes de nivel terciario de la ciudad de Mar del Plata. Estas convergencias y divergencias nos llevaron a reflexionar sobre cómo se perciben esxs cuerpxs educadxs por las distintas instituciones, cómo se autoperciben esxs cuerpxs escolares, cómo habitan los espacios, qué posibilidades de agencia poseen para rehabilitar espacios, qué tipo de estrategias utilizan y utilizamos para resignificar el aula, el patio, el pabellón. Interrogantes que sintetizan la idea central de nuestro trabajo: las relaciones y tensiones que presenta el cuerpo en la escuela, nuestra inquietud principal condensada en la pregunta ¿el cuerpo *en* la escuela o la escuela *del* cuerpo?

Siguiendo a M. Douglas (1988), el cuerpo social, controla, limita y dirige y por lo tanto condiciona, las posibilidades de expresión, movimientos, gestos, emociones, etc., del cuerpo físico.

La fotografía nos muestra dos cuerpos escolarizados en diferentes posiciones corporales, pero ambos están dentro de un marco de contención–sujeción determinada por el muro blanco y puro de La institución que los “aloja”, los observa, controla y dirige.

Nada es natural, todo conlleva un proceso de aprendizaje: comer, lavar, reposar, moverse, sentir, amar, etc.

“Cuanto mayor sea la presión por parte del sistema social mayor será la tendencia a descorporeizar las formas de expresión” (Douglas, 1988).

Hemos realizado una propuesta de taller en la una escuela secundaria céntrica de la ciudad de Paraná, Provincia de Entre Ríos, Argentina. Mediante la cual hemos intentado movilizar las corporalidades de lxs estudiantes a partir de unas dinámicas lúdicas y teatrales, con la colaboración de la asignatura de Teatro a cargo de una profesora que llamaremos Profe Carmen. Fueron dos encuentros donde se transitaron los espacios educativos desde distintas formas de grupalidad, modificando ritmos, perspectivas, formas de acercarse o alejarse de las paredes y de lxs demás. Una propuesta con la intención de registrar sensiblemente las cromáticas, las sonoridades, los aromas, temperaturas y texturas de los espacios que habitualmente transitan, con el sentido de escucharlos acerca de qué sensaciones eso les generaba. Mediante dinámicas de esculturas colectivas e individuales, se abrió un espacio de escucha libre, de expresión sincera y cuidada, y notamos que, esos cuerpos iniciales fueron dando lugar a “otros” cuerpos y corporalidades.

La metodología de registro fotográfico y fílmico, vinculada a la escucha sentida de las expresiones que lxs participantes involucrados realizaron, nos permitieron

elaborar algunas reflexiones en relación a las preguntas iniciales que aparecieron a partir de toda la trayectoria formativa que hemos realizado en el Diplomado. La pregunta clave que surge de todo lo transitado y la que se compartió con los estudiantes es “¿qué cuerpos estamos gestando en la escuela?”. Otra de las cuestiones que se nos presentó fue dar cuenta de que hay dos dimensiones físicas bien marcadas, “que expresan la distancia social, ambas derivadas de la norma de pureza: una es la dimensión frente/espalda; la otra es la dimensión espacial. El frente se considera más digno y respetable que la espalda; la distancia implica formalidad mientras que la proximidad representa intimidación. Estas normas nos permiten hallar un esquema ordenado en la variación aparentemente caótica que presentan las diferentes culturas”. (Douglas, 1988, pp. 89-107). Eso nos llevó a preguntarnos...

- ¿Qué enseña el cuerpo social escuela?
- ¿Existen estrategias de subversión escolar?

La propuesta metodológica que empleamos nos permite de manera preliminar sacar algunas conclusiones u observaciones sobre estos cuerpos escolares y sus formas establecidas de habitar los espacios institucionales (cuerpo social) formas “correctas” de moverse, sentarse, desplazarse por el espacio o los espacios, el uso del tiempo, los roces corporales, las distancias entre cuerpos, el andar, caminar, correr, saltar, entre otras acciones. Entonces nos preguntamos ¿cómo responden estos cuerpos a tales normalidades? ¿obedecen silenciosamente a tales normativas? ¿Hay algún momento donde esos cuerpos subvierten las normativas del cuerpo social? Los cuerpos escolares que aparecieron dieron cuenta de cómo utilizaron sus pasos, gestos, sonidos, sus movimientos para desplazarse por el edificio institucional. Lo analizado a partir de las fotografías y del trabajo de campo realizado desde el taller propuesto, nos permite inferir que esos cuerpos, según determinados momentos y ante distintas lógicas pedagógicas, utilizan y se apropian del espacio, los desplazamientos, los roces, los diálogos, las emociones resistiendo las presiones del cuerpo social institucional. “el sujeto por un lado es del mundo, en el sentido que es constituido por un mundo que lo precede; pero a la vez es al mundo, en el sentido que transforma el mundo y se constituye a sí mismo” (Roa 2021).

III.- ALGUNAS CONCLUSIONES PARTIENDO DE LA SIGUIENTE PREGUNTA:

¿Qué otras posibilidades de habitar las escuelas nos permiten estas metodologías? “La *Sinngbung* de la que habla Merleau-Ponty —el sentido del mundo— resulta de un intercambio entre la existencia generalizada y la individual. Es por ello que la describe como centrífuga y centrípeta, ya que nacemos en ella y a la vez la modificamos por nuestro destino de libertad” (Roa, 2021). Si coincidimos con la idea de sostener que, si bien estamos siendo cuerpos informados socialmente, es decir,

formateados por un *habitus*, lo cual condiciona nuestra forma de estar en el mundo, también existe la posibilidad de rehabilitar espacios y tiempos desde nuestra propia forma de sentir, hacer, gozar, desear. Lxs estudiantes en la experiencia metodológica desarrollada dan cuenta de estas prácticas de libertad, habiendo logrado encontrar intersticios, fugas o fisuras institucionales (cuerpo social institución).

A partir de lo observado surge otro interrogante: ¿Cuál o cuáles fueron, los vectores que permitieron encontrar el escape a las condiciones normativas de ser en el mundo? Según nuestro análisis, por un lado, lxs propixs estudiantes dieron cuenta de estados concreto de agencia y, por otro lado, la misma institución desde una diversidad de intervenciones pedagógicas, posibilitaron otras formas de corporalidades estudiantiles. Si bien consideramos que esta propuesta de taller fue realizada de la mejor manera posible, entendemos que han quedado abiertos muchos interrogantes que a futuro se pueden seguir desarrollando desde una posición mucho más elaborada y consistente con la implicación que han tenido lxs estudiantes con los encuentros realizados. Nos queda pendiente la posibilidad de realizar una devolución a la institución como resultado necesario de una investigación breve en la libertad plena de un ejercicio de experimentación con las corporalidades dentro de la escuela. Sigue resonando la pregunta inicial: ¿qué cuerpos estamos gestando en la escuela? Una inquietud que perdura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcázar, J. (2014) *Performance. Un arte del yo. Autobiografía, cuerpo e identidad*. México, FCE.
- Aschieri, P. (2021). Contorsiones y políticas en los cuerpos liminales de la danza butoh. Reflexiones de una artista investigadora. En L. Lora y J. Dubatti (Coords). *Artistas-investigadoras/es y producción de conocimiento desde la escena. Una filosofía de la praxis teatral. Tomo II*. (pp. 115-136). ENSAD.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Butler, J. (2018) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. CABA, Paidós.
- Chávez, B. y Difarnecio, D. (2014). Descolonizando acciones públicas contra el feminicidio con cuerpos disidentes: el performance y la plataforma Arte Acción en Chiapas, México. *Revista Calle*, 14, Vol. 9, N° 14, Septiembre-Diciembre, 30-43.
- Citro, S. (2010). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Biblos.
- Citro, S., Rodríguez, M. y Equipos (2020 -en prensa-). Materialidades afectantes, memorias reflexivas y ensayos performáticos. Movilización de saberes encarnados en la universidad. *Revista Ciencias Sociales y Educación*, 16, UDEM, Medellín, 1-40.
- Csordas, T. (2015). Fenomenología cultural. Embodiment/corporalidad. Agencia, diferencia sexual y padecimiento. Trad. Mariana del Mármol. Ana Sabrina Mora y Mariana Sáez. Revisión: José Bizerril y Silvia Citro. Publicación de Cátedra, 1-27.
- Douglas, M. (1988). *Símbolos culturales. Exploraciones en cosmología*. Alianza.
- Fischer-Lichte, E. (2011). *La estética de lo performativo*. Abada.
- Goldberg, R. (1996). *Performance Art*. Ediciones Destino.

- Leenhardt, M. (1997). *Do kamo. La persona y el mito en el mundo melanesio*. Paidós.
- Lévy-Strauss, C. (1995). *Antropología estructural*. Paidós.
- Mauss, M. (1979). *Sociología y antropología*. Editorial Tecnos.
- McLaren, P. (2003). *La escuela como un performance ritual*. Siglo XXI.
- Muñoz, J. (1999). *Disidentifications. Queers of color and the performance of politics*. University of Minnesota Press.
- Pedraza, Z. (2012). La disposición del gobierno de la vida. Acercamiento a la práctica biopolítica en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, N° 43, Bogotá, agosto de 2012, 94-107.
- Phelan, P. (1993). *Unmarked. The Politics of Performance*. Routledge.
- Roa, L. (2021). Subjetividades subalternas Latinoamericanas. Aportes desde los estudios socio-antropológicos del cuerpo. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas
- Roach, J. (2011). Cultura y performance en el mundo circunatlántico. En D. Taylor y M. Fuentes. *Estudios avanzados de performance*. (pp. 189-213). FCE, Instituto Hemisférico de Performance y Política.
- Schechner, R. (2000). *Performance. Teoría y prácticas interculturales*. Rojas-UBA.
- Taylor, D. (2015). *El archivo y el repertorio. El cuerpo y la memoria cultural en las Américas*. Universidad Alberto Hurtado.

¿Tienen las mujeres trabajadoras Millenials y de la Generación Z mayor bienestar y felicidad que los hombres? Estudio cuantitativo en Europa

Isaac Albarracín Pons¹, José Manuel Núñez Sánchez², Francisco Manuel Morales-Rodríguez³, Jesús Molina-Gómez⁴ y Pere Mercadé Melé⁵

¹ Departamento de Economía y Administración de empresas. Universidad de Málaga, España
iap_1981@uma.es

² Departamento de Economía y Administración de empresas. Universidad de Málaga, España
josemanuel.nunez@uma.es

³ Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada, España.
fmorales@ugr.es

⁴ Departamento de Economía y Administración de empresas. Universidad de Málaga, España
jmolinag@uma.es

⁵ Departamento de Economía Aplicada (Estructura Económica). Universidad de Málaga. España.
pmercade@uma.es

RESUMEN

El bienestar y la felicidad en el trabajo es una disciplina cada vez más estudiada en el mundo académico y con mayor implantación en las empresas. Se está demostrando cada vez más que, el tener personas trabajadoras felices tiene un gran número de beneficios para las organizaciones. En el mundo empresarial actual, la diversidad es una de las características más importantes, observamos personas trabajadoras de hasta 4 generaciones diferentes, coexistiendo en el mismo espacio temporal. Conocer el nivel de felicidad laboral de las diferentes generaciones y por género, se antoja clave para poder actuar sobre ésta. El objetivo de este artículo es analizar la felicidad de las personas trabajadoras según estos dos aspectos a partir de 1.743 cuestionarios realizados por la empresa Happyforce a trabajadores y trabajadoras mediante una muestra aleatoria a empresas europeas, segmentando por indicadores geográficos, de edad y género. Los resultados hallados mostraron una diferencia significativa entre la felicidad de los trabajadores y trabajadoras de las diferentes generaciones —BabyBoomer, Gen X, Millenials y Gen Z— y entre hombres y mujeres, siendo la felicidad de éstas últimas menor en todas las generaciones a excepción de la Generación Z, donde se produce una inversión de los resultados. Este estudio ayuda a los departamentos de Recursos Humanos a focalizar sus esfuerzos en programas de bienestar corporativo, pudiendo segmentar según género y generación, mejorando así la felicidad y el bienestar de los equipos de trabajo, con implicaciones directas para las organizaciones.

INTRODUCCIÓN

FELICIDAD Y BIENESTAR LABORAL.

El bienestar de las personas es algo que ha generado una gran preocupación en el mundo académico y empresarial. Tanto es así que numerosos estudios han desarrollado diferentes índices para evaluar el bienestar subjetivo y la salud mental de las personas. Las escalas de Depresión y de Ansiedad de Hamilton, el Cuestionario de Salud General de 12 ítems (GHQ-12) de Goldberg, el cuestionario de Salud SF-36 son algunos de los cuestionarios que se han desarrollado para esta evaluación (Cornelio y Contreras, 2020). En este contexto surge el WHO5 Index, de la Organización Mundial de la Salud. Este índice es una escala de calificación global con la que se puede medir el bienestar subjetivo. Estamos ante una escala corta y genérica que derivó de la escala original, con 10 ítems. La evolución del índice ha tenido como base que, la OMS, considera que el bienestar positivo como otro término para la salud mental y la felicidad (Winter et al., 2015)

En relación al bienestar, cabe destacar en la literatura académica, el término "felicidad" se utiliza a menudo indistintamente de otros términos como bienestar subjetivo, bienestar psicológico y satisfacción. Es por ello que, en numerosas ocasiones el concepto de felicidad en el trabajo sea examinado a través de la lente del bienestar subjetivo (Bakanauskienė, y Zagurskytė, 2022).

La clave de la felicidad de las personas —ya sea laboral o en cualquier otro ámbito— es determinar qué les hace felices. Numerosos autores han abordado esta cuestión siendo un campo de estudio muy prolífico. El ámbito laboral no ha quedado al margen puesto que ha suscitado mucho interés el grado en el que, la felicidad de las personas trabajadoras, influyen en el propio resultado de las organizaciones. Sanchez-Vazquez & Sánchez-Ordoñez, 2019, hacen una revisión de la literatura científica en el marco de la felicidad en el trabajo donde diferentes investigaciones demuestran la relación entre la felicidad en el trabajo y la mejora de los indicadores empresariales. Entre los diferentes resultados, podríamos destacar: *“los empleados felices en su puesto de trabajo son un 12% más productivos”*, según el estudio sobre la felicidad y la productividad, realizado por la Universidad de Warwick. *“Las personas con índices mayores de felicidad en su trabajo tienen un rendimiento mayor: dedican el 80% de su tiempo a las tareas encomendadas. En cambio, la dedicación a las labores que deben desempeñar las personas con índices de no felicidad en el trabajo disminuye hasta el 40% de su tiempo”* según el estudio Iopener Institute realizado por la universidad de Oxford *“Una empresa feliz aumenta un 10% las calificaciones de clientes, tiene un 55% menos de rotación de personal, fideliza un 44% más a sus empleados, tiene un 41% menos de absentismo, tiene un 58% menos de problemas de seguridad y tiene un 40% menos de productos defectuosos”*, según se desprende de un estudio llevado a cabo por la consultora Gallup. Otros estudios aseveran que los empleados felices son más productivos, emprendedores y más comprometidos con las organizaciones (Ravina et al, 2021). También están más predispuestos a trabajar

en equipo, a realizar actividades que incrementen su profesionalidad, calificación y también tienen un mayor grado de satisfacción laboral (Campos-García, 2021).

Como hemos visto, los beneficios que existen si las empresas apuestan por fomentar la felicidad laboral son claros, pero, teniendo en cuenta que la felicidad es algo tan subjetivo, ¿Qué se podría entender por felicidad laboral? Según, Paschoal y Tamayo (2008), definieron la felicidad en el trabajo como la prevalencia de emociones positivas en el trabajo (que incluyen afectos y estados de ánimo) e incluyen también la percepción por parte de los individuos, sí pueden expresar y desarrollar sus habilidades potenciales, y progresar y alcanzar sus metas en la vida que significan autorrealización.

Para Erdogan et al. (2012) la felicidad en el lugar de trabajo se entiende también como resultado de la satisfacción de los empleados con su liderazgo, ambiente de trabajo, descripción del trabajo, especificación del trabajo, desarrollo profesional y más (Kahn, 1990; Harter et al. 2002; Helsin et al., 2001; Wu et al., 2017; Brunetto et al., 2014). También se defiende que el nivel de felicidad que existe en una empresa es el resultado de la satisfacción que tienen los empleados y empleadas con el liderazgo, las condiciones de trabajo, la descripción del puesto y el desarrollo profesional (Erdogan et al, 2012),

El término "felicidad en el trabajo" guarda una fuerte relación con la satisfacción laboral puesto que, los empleados felices, están más satisfechos con su trabajo que los que no lo están (George, 1995; Judge et al., 1999; Thoresen et al., 2003; Judge e Ilies, 2004; Boehm y Lyubomirsky, 2008; Gupta 2012). Podemos afirmar entonces que, la satisfacción laboral, es un estado emocional positivo que surge de la evaluación que hacen los empleados de sus características y experiencias laborales (Bhatia y Mohsin, 2020). La importancia de la felicidad laboral y la satisfacción laboral es tal que, los empleados que son felices y disfrutan del trabajo, pueden superar las situaciones más difíciles con facilidad (Januwarsono, 2015).

En relación al concepto de la felicidad organizacional se han encontrado factores muy concretos que influyen en ésta como: preocupación de los directivos por el bienestar; estructuras flexibles; que se aliente la diversidad; que se den procesos democráticos en la toma de decisiones; la validez de opiniones; que se compartan y se valoren los logros individuales; que haya justicia en las decisiones; transparencia y ética; el trabajo en equipo; la innovación; la comunicación; que se cuide especialmente la calidad y el talento de las personas trabajadoras; la conciliación, el agradecimiento y la confianza (Sánchez, 2018)

Por otro lado, destacaron la existencia de tres factores fundamentales que condicionan la felicidad, la moral y el entusiasmo de las personas trabajadoras de una empresa. Éstos son: la equidad, el logro y las interacciones. *“La equidad tiene tanto componentes financieros, como un salario justo, como componentes no financieros, como condiciones de trabajo seguras, trato digno y respetuoso e igualdad de oportunidades laborales. El logro se vincula positivamente con el significado del trabajo y un propósito organizacional inspirador: es decir, la forma en que se realiza el trabajo y el carácter*

moral de la organización (por ejemplo, la aparición de prácticas más o menos éticas), así como estilos de gestión participativos que fomentan un sentido de logro y desafío que impactan positivamente en el entusiasmo de los trabajadores. Por último, las interacciones y relaciones positivas con los compañeros de equipo conducen a un entorno de trabajo más agradable y un mayor bienestar y felicidad en el trabajo”. (Siroya y Klein, 2013)

DIVERSIDAD Y GÉNERO

Como se puede apreciar, las aproximaciones a ¿qué hace feliz a las personas trabajadoras? son variadas, destacando en cada una, diferentes elementos. Unos elementos que se deben relacionar con una de las características de la empresa actual; la diversidad. Una diversidad encabezada por las diferentes generaciones que en ella pueden trabajar y, por supuesto, por una presencia más que notoria de trabajadoras.

Según Campos-García, 2021 “informes recientes sobre la felicidad en el trabajo han puesto de manifiesto que las mujeres consideran fundamental que las empresas cuenten con políticas de igualdad de oportunidades” (Grupo Adecco 2017). Las mujeres también son más exigentes: valoran mucho la interacción y el componente relacional del trabajo y abanderan las demandas de igualdad y conciliación (IE Business School 2018). Así, las mujeres muestran menores niveles de felicidad y bienestar afectivo cuando el entorno laboral es más masculinizado (Qian y Fan 2019) y están menos comprometidas que sus homólogos masculinos y presentan menores índices de recomendación como consecuencia de acciones que van en detrimento de su felicidad (IE Business School 2018). A su vez, la brecha salarial de género, la desigualdad en las oportunidades laborales, el techo de cristal y las prácticas poco éticas o la falta de visibilidad, inclusión y empoderamiento son los factores clave que influyen, reduciendo, la felicidad de las mujeres en el trabajo (Fairygodboss 2018; McKinsey 2018 ; Payscale 2019). Analizando en profundidad el estudio de Fairygodboss (2018) enfatiza que lo que hace felices a las mujeres en su trabajo guarda relación con las condiciones laborales, como la flexibilidad, la conciliación laboral y la igualdad de género en experiencias laborales diarias, desarrollo profesional y posibilidades de promoción.

En cuanto al nivel de felicidad de las mujeres, algunas investigaciones han revelado que las mujeres generalmente informan niveles más altos de satisfacción laboral que los hombres porque sus expectativas laborales son más bajas (Clark, 1997 ; Sloan, 2012). No obstante, según Qian y Fan (2019), las mujeres muestran niveles más bajos de felicidad y bienestar afectivo si el entorno laboral es más masculinizado —puesto que hay una mayor desigualdad— estando menos comprometidas que los hombres.

Por otro lado, Noll et al 2023 destaca que, las mujeres que tienen una mayor formación académica, así como pertenecientes a sociedades donde sus derechos han sido incorporados hace décadas, tienden a mostrar menores índices de satisfacción

laboral. Por otro lado, en sociedades donde la mujer apenas se incorpora al mundo del trabajo, siendo éste prácticamente un privilegio masculino, son mayores los índices de satisfacción laboral en mujeres que en hombres.

En relación a las diferencias entre generaciones, Bakanauskienė y Zagurskytė (2022), en su trabajo sobre que le hacía feliz a los trabajadores de diferentes generaciones encontraron que la Generación Z prioriza las relaciones con los colegas, la posibilidad de crecimiento y desarrollo dentro de la empresa, y tener oportunidades de ascenso. Por el contrario, la Generación Y prioriza el logro de los objetivos establecidos por la organización y la confianza en uno mismo en el trabajo. Por último, para la Generación X, las cosas más importantes son el logro de los objetivos establecidos por la organización, la buena relación con su jefe directo y que la organización proporcione todas las herramientas necesarias para hacer el trabajo.

Mahmoud et al (2021), determina que la Generación X se define como autodirigida, escéptica y autónoma y que buscan el equilibrio entre el trabajo y la vida, no dejándose impresionar por la autoridad y la microgestión. A su vez, los empleados de la Generación Z comprenden la importancia de la estabilidad financiera y reconocen la alegría de tener un buen desempeño en el trabajo. No obstante, se resisten al sacrificio total de sus vidas con el fin de obtener el éxito en el trabajo. Esta afirmación también va en consonancia con el estudio de Mendoza et al. (2023) donde afirma que, la generación Z “*no sacrificaran la felicidad laboral por tener un trabajo estable, por lo que si no se sienten cómodos o satisfechos con su trabajo lo más probable es que no se presente alta rotación*”. Tanto la Generación Y como la Generación Z se consideran más diversas étnicamente que cualquier generación anterior por lo que, favorecer entornos de trabajo diversos, puede mejorar su felicidad.

La literatura nos muestra que, los comportamientos de la Generación X en el lugar de trabajo están motivados por recompensas sociales —elogios— y castigos —pérdida del trabajo—. Este hecho hace que estén más motivados a través de recompensas sociales externas, por ejemplo, cuando un supervisor muestra respeto y reconocimiento a sus subordinados. Sin embargo, un correcto equilibrio entre la vida laboral y personal, un trabajo significativo e innovador y un adecuado reconocimiento es lo que persiguen los trabajadores y trabajadoras de la generación Y (Mahmoud et al, 2021).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y en base a la profunda revisión de la literatura, los autores se plantean como objetivo saber si existen diferencias en cuanto al bienestar de los trabajadores según el sexo y/o la generación.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada para conseguir los objetivos ha sido cuantitativa. La investigación se llevó a cabo entre personas empleadas, mediante una muestra aleatoria de empresas europeas, segmentando por indicadores geográficos, de edad

y de género. La recogida de información se hizo desde el 19 de febrero al 14 de marzo de 2022, mediante cuestionarios estructurados y auto rellenables enviados vía online a través de newsletters de la empresa Happyforce y de sus redes sociales. La empresa Happyforce, empresa referente en Felicidad Laboral en España tiene como propósito que las personas sean felices en el entorno laboral, por lo que los investigadores estimaron que era el colaborador ideal para conseguir una muestra representativa y fiable para la investigación.

En total, se recogieron 1.743 cuestionarios, con un nivel de confianza del 95% presentándose diferencias significativas entre grupos. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes. El perfil de los entrevistados era de un 62% de mujeres y un 38% hombres. En cuanto a las generaciones, entre las que vamos a analizar, la Generación Z son 116, y los Millenials 490.

Para medir el bienestar subjetivo, asociado a felicidad según se ha utilizado el índice OMS-5 siendo una herramienta validada (Stefanello et al, 2008; Cornelio y Contreras, 2020). Más recientemente, autores como Lara-Cabrera et al (2022) o Cornelio y Contreras (2020) demostraron la validez del índice para predecir el bienestar subjetivo de las personas trabajadoras. Todos estos estudios demuestran la gran robustez del WHO5 index por lo que hemos optado por su utilización para el presente estudio.

En la Tabla 1, se muestran los diferentes ítems que componen el WHO5 y las categorías de respuesta.

Tabla 1. Cuestionario índice WHO-5.

| | Todo el tiempo | La mayor parte del tiempo | Más de la mitad del tiempo | Menos de la mitad del tiempo | De vez en cuando | Nunca |
|---|----------------|---------------------------|----------------------------|------------------------------|------------------|-------|
| ¿Con qué frecuencia se ha sentido alegre y de buen humor? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ¿Con qué frecuencia se ha sentido tranquilo y relajado? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ¿Con qué frecuencia se ha sentido activo y energético? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

| | Todo el tiempo | La mayor parte del tiempo | Más de la mitad del tiempo | Menos de la mitad del tiempo | De vez en cuando | Nunca |
|--|----------------|---------------------------|----------------------------|------------------------------|------------------|-------|
| ¿Con qué frecuencia se ha sentido fresco y descansado? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ¿Con qué frecuencia su vida cotidiana ha estado llena de cosas que le interesan? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

Fuente: Elaboración propia según la OMS

RESULTADOS

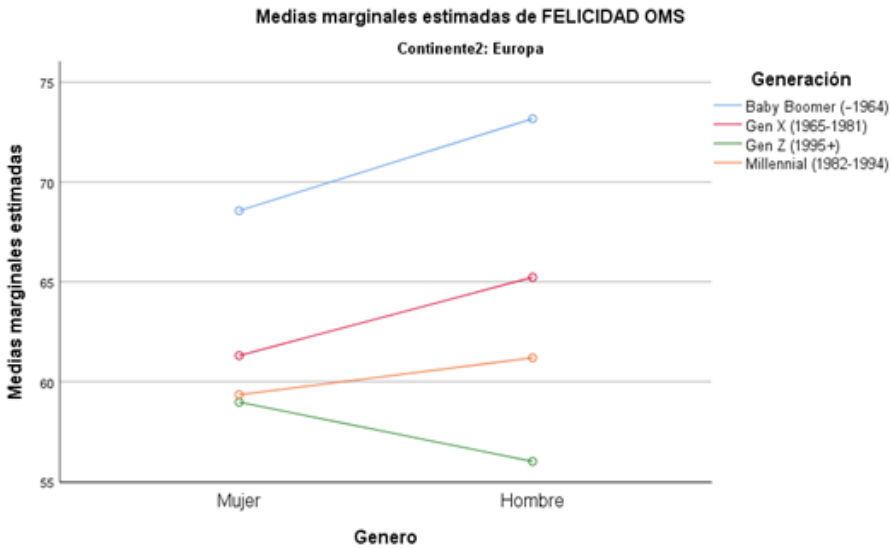
Es muy interesante observar en la Tabla 2, así como en la Figura 1, que en todas las generaciones el hombre ha sido más feliz que la mujer, excepto en la última, en las personas trabajadoras pertenecientes a la generación Z, dónde la dinámica se ha invertido, siendo las mujeres trabajadoras más felices que los hombres trabajadores. También podemos ver otro hecho muy destacable que es que, cada vez, las generaciones venideras son menos felices.

Tabla 2. Felicidad y bienestar por generaciones según índice OMS-5

| Genero | Generación | Media | Desv. Desviación | N |
|--------|------------------------|-------|------------------|------|
| Mujer | Baby Boomer (-1964) | 68,56 | 17,531 | 71 |
| | Gen X (1965-1981) | 61,30 | 19,641 | 629 |
| | Gen Z (1995+) | 58,97 | 21,086 | 70 |
| | Millennial (1982-1994) | 59,34 | 17,916 | 293 |
| | Total | 61,10 | 19,247 | 1063 |

| Genero | Generación | Media | Desv. Desviación | N |
|--------|------------------------|-------|------------------|------|
| Hombre | Baby Boomer (-1964) | 73,17 | 17,904 | 58 |
| | Gen X (1965-1981) | 65,23 | 19,781 | 365 |
| | Gen Z (1995+) | 56,00 | 17,065 | 41 |
| | Millennial (1982-1994) | 61,19 | 18,760 | 188 |
| | Total | 64,19 | 19,505 | 652 |
| Total | Baby Boomer (-1964) | 70,64 | 17,780 | 129 |
| | Gen X (1965-1981) | 62,74 | 19,774 | 994 |
| | Gen Z (1995+) | 57,87 | 19,669 | 111 |
| | Millennial (1982-1994) | 60,07 | 18,254 | 481 |
| | Total | 62,27 | 19,398 | 1715 |

Figura 1. Medias marginales según índice WHO-5



Otra cuestión que se puede apreciar en los resultados, es la existencia de diferencias de felicidad de las mujeres según generación. Profundizando en estos resultados, en la Tabla 2, podemos analizar las diferencias significativas intergeneracionales en mujeres:

Tabla 3. Felicidad y bienestar por generaciones según índice OMS-5

| (I) Generación | (J) Generación | Diferencia de medias (I-J) | Desv. Error | Sig. | Intervalo de confianza al 95% | |
|------------------------|------------------------|----------------------------|-------------|-------|-------------------------------|-----------------|
| | | | | | Límite inferior | Límite superior |
| Baby Boomer (-1964) | Gen X (1965-1981) | 7,260* | 2,397 | ,015 | ,92 | 13,60 |
| | Gen Z (1995+) | 9,592* | 3,225 | ,018 | 1,07 | 18,12 |
| | Millennial (1982-1994) | 9,219* | 2,533 | ,002 | 2,52 | 15,91 |
| Gen X (1965-1981) | Baby Boomer (-1964) | -7,260* | 2,397 | ,015 | -13,60 | -,92 |
| | Gen Z (1995+) | 2,332 | 2,412 | 1,000 | -4,04 | 8,71 |
| | Millennial (1982-1994) | 1,959 | 1,354 | ,890 | -1,62 | 5,54 |
| Gen Z (1995+) | Baby Boomer (-1964) | -9,592* | 3,225 | ,018 | -18,12 | -1,07 |
| | Gen X (1965-1981) | -2,332 | 2,412 | 1,000 | -8,71 | 4,04 |
| | Millennial (1982-1994) | -,373 | 2,547 | 1,000 | -7,11 | 6,36 |
| Millennial (1982-1994) | Baby Boomer (-1964) | -9,219* | 2,533 | ,002 | -15,91 | -2,52 |
| | Gen X (1965-1981) | -1,959 | 1,354 | ,890 | -5,54 | 1,62 |
| | Gen Z (1995+) | ,373 | 2,547 | 1,000 | -6,36 | 7,11 |

*. La diferencia de medias es significativa por debajo de una significación de 0.05.

a. Genero = Mujer

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Como se puede observar en los resultados, en el género mujer, hay diferencias entre la generación baby boomer y Gen X, entre babyboomer y gen Z y entre babyboomer y Millennial. Esto nos demuestra que la felicidad es significativamente mayor entre las mujeres babyboomer que en el resto de las generaciones mostrado en la figura 1.

En cuanto a las diferencias según género, se ha observado que en todas las generaciones el hombre era más feliz que la mujer, excepto en la última generación Z, donde las mujeres más jóvenes son más felices que los hombres. Aunque el resultado demuestra que la generación joven es muy poco feliz, si llama la atención esa inversión de los resultados. A su vez, analizando la figura 1 podemos ver cómo, la felicidad de los hombres trabajadores se ha reducido muchísimo más que la de las mujeres, pese a ser más infelices en casi todas las generaciones, la reducción es menor. Esto choca con lo que afirma Campos-García (2021), sobre la satisfacción laboral de las mujeres y la felicidad en el trabajo, ya que las mujeres generalmente arrojan niveles más altos de satisfacción laboral que los hombres porque sus expectativas laborales son más bajas. Esto invita a seguir ahondado en la cuestión para determinar realmente si las mujeres muestran índices de felicidad más bajo o más altos que los hombres en el trabajo.

Por otro lado, cabe destacar que estos datos europeos contrastan con un estudio realizado por la consultora *Goodhire* sobre la felicidad de las personas trabajadoras en EEUU. El resultado de dicho estudio determina que, la generación más feliz en el trabajo es la *millennials*, puesto que, un 57% de las personas encuestadas pertenecientes a esa generación se definía como muy feliz. Un punto en común entre ese estudio y el resultado de nuestra investigación es que, en ambos casos, la Generación Z es la más infeliz en el trabajo. Esto puede darse, tal vez, porque nos encontramos ante una generación que acaba de incorporarse al mercado laboral y, en muchos casos, es un trabajo “*de paso*” que le permita ganar dinero y poder seguir desarrollándose vitalmente. Indagar sobre esto, puede ser también interesante de cara al futuro.

Asimismo, es significativo el gran salto que se produce entre los *Babyboomers* y el resto de las generaciones en cuanto a felicidad, algo que choca directamente con los resultados del estudio de *Goodhire* (2021) donde, en el contexto americano, la diferencia entre las distintas generaciones es mucho menor y, la más feliz es la *Millennial*, compartiendo, el último puesto los *Babyboomers* con la Generación Z. Esta disparidad no hace más que denotar, la importancia del entorno geográfico en los resultados de la felicidad en el trabajo y nos da pistas de por donde se puede indagar más.

Numerosas investigaciones han demostrado los beneficios de la práctica del deporte en el incremento de la felicidad de las personas como el llevado a cabo por Ravari et al. (2021) confirmaron que el aumento de la actividad física y el deporte, disminuía el nivel de depresión y aumentaba la felicidad. Kavetsos (2011) demostró que una persona físicamente activa, tenía más posibilidad de acceder a un trabajo en el contexto europeo. También, Cohn et al, (2009) demostró que, la empresa que consigue que sus trabajadores y trabajadoras realicen actividad física de intensidad moderada o alta, los tendrá felices y satisfechos. En esta línea Nuñez-Sanchez et al (2022), demostró los beneficios del deporte en trabajadores que tuvieron que trabajar en remoto debido a la Covid-19.

FUTURAS LÍNEAS

Desde este trabajo, se abren futuras e interesantes líneas de investigación que pueden ser abordadas. Evidentemente, una ampliación de la muestra partiendo de la misma premisa, ayudaría a afinar más los resultados, pudiéndonos dar una visión más adecuada de la felicidad de las personas trabajadoras según género y generación. Asimismo, sería recomendable ahondar en los factores que influyen en ese nivel de bienestar o felicidad.

Otra de las líneas de investigación posibles sería analizar las diferencias entre la felicidad de las personas trabajadoras según países o regiones. En esta línea han aparecido estudios muy interesantes como el de Mousazadeh et al. (2018), afirmando que las mujeres en Irán mostraban mayores tasas de felicidad en el trabajo que los hombres ya que, en una cultura como la iraní, el mero hecho de poder trabajar, ya les generaba satisfacción. Por otro lado, Maulidina y Puspitawati (2021) demostraron la importancia del respeto y mantenimiento de las tradiciones familiares en la felicidad de la generación Z en un contexto oriental. Como se puede apreciar, el contexto es clave para determinar los elementos que generan felicidad de las personas trabajadoras.

En relación con lo anterior, indagar en las diferencias entre generaciones se antoja un campo de investigación muy interesante. Profundizar en qué elementos son determinantes para cada generación ayuda a los departamentos de recursos humanos a adecuar sus programas de bienestar y concretar las acciones oportunas.

Sería también muy interesante profundizar en las acciones que favorecen la felicidad de las mujeres y si el liderazgo femenino —frente al masculino— favorece la felicidad de las personas trabajadoras en las organizaciones. Al igual que, indagar en diferencias según generaciones.

IMPLICACIONES PARA LA GESTIÓN

Las acciones que implementan las empresas para fomentar el bienestar y la felicidad de las personas trabajadoras deben tener muy presente la diversidad existente. Una diversidad que pasa por la convivencia laboral de varias generaciones, así como de hombres y mujeres. Esto va en línea con que afirman Bakanauskienė, I., y Zagurskytė (2022), donde defienden la importancia de que los líderes de las organizaciones, en este contexto de diversidad generacional, fueran capaces de entender y comprender los deseos y expectativas de los empleados, para garantizar que el clima del entorno laboral sea propicio y amigable, para gestionar los conflictos de manera efectiva y garantizar que se cumplan los objetivos organizacionales, garantizando además una comunicación fluida.

Deben de prestar especial atención a mejorar la felicidad de las mujeres y de las personas trabajadoras pertenecientes a la generación Z, puesto que son las que

presentan unos índices de satisfacción laboral menores. Además, estas 2 generaciones más jóvenes que representan una parte importante de la fuerza laboral en España valoran mucho el bienestar, a la hora de buscar empleo, tienen en cuenta que las empresas ofrezcan este tipo de programas (economista, 2019).

Desde el punto de vista de acciones concretas, fomentar el deporte o desarrollar programas deportivos entre sus empleados ya que está demostrada la relación directa y positiva entre la práctica deportiva y el mayor bienestar y felicidad (Muñiz y Downward, 2019; Núñez Sánchez et al, 2022), siendo un elemento clave y favorecedor del bienestar.

AGRADECIMIENTOS

El equipo de investigadores desea agradecer a la empresa Happyforce y a la World Happiness Foundation (Fundación Mundial de la Felicidad) su desinteresada colaboración en el presente estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Bakanauskienė, I., y Zagurskytė, G. (2022). Different Generations' Expectations of Happiness at Work: The Case of Lithuania. *Management of Organizations: Systematic Research*, 88(1), 17-30.
- Bhatia, A., y Mohsin, F. (2020). Comprehensive literature review on workplace happiness linked to employee outcomes, *TEST Engineering and Management*, Vol. 83 Nos May-June, pp. 29266-29279, available at: <https://www.researchgate.net/publication/344331667>
- Boehm, J.K., y Lyubomirsky, S. (2008). Does Happiness Promote Career Success? *Journal of Career Assessment*, 16, 101-116.
- Brunetto, Y., Shacklock, K., Teo, S. y Farr-Wharton, R. (2014). The impact of management on the engagement and well-being of high emotional labour employees. *International Journal of Human Resource Management*, 25(17), 2345-2363.
- Bussiness School IE. (2018). *Barómetro Experiencia de Empleado en España (BEX 2018)*. [https://urldefense.com/v3/__https://barometroex.com/__;!!D9dNQwwGXtA!Vvy95UaZfVeY9BX90xp5iw1Leui4_PPmnUo1e1S-dmDHahQcfHpUDWq_P7RKf3cue-jROdPIE2iZQDjZc\\$](https://urldefense.com/v3/__https://barometroex.com/__;!!D9dNQwwGXtA!Vvy95UaZfVeY9BX90xp5iw1Leui4_PPmnUo1e1S-dmDHahQcfHpUDWq_P7RKf3cue-jROdPIE2iZQDjZc$)
- Campos-García, I. (2021). El Camino Femenino a la Felicidad en el Trabajo: Felicidad para Mujeres y Organizaciones. En: Park, SH, Gonzalez-Perez, MA, Floriani, DE (eds) *El Manual Palgrave de Sostenibilidad Corporativa en la Era Digital*. Palgrave MacMillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42412-1_37
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., y Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368. <https://doi.org/10.1037/a0015952>

- Cornelio, C., y Contreras, A. (2020). *WHO-5 Index: Validez, confiabilidad y aplicaciones de una escala para evaluar el bienestar subjetivo en salud laboral*. Documento técnico. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/srt/observatorio-sr-t>.
- Eleconomista.es. (2019, agosto 16). Los «millennials» representarán el 75% de la fuerza laboral en apenas seis años. <https://www.eleconomista.es/gestion-empresarial/noticias/10042193/08/19/Los-millennials-representaran-el-75-de-la-fuerza-laboral-en- apenas-seis-anos.html>. Último acceso 2 octubre 2023.
- Erdogan, B., Bauer, T.N., Truxillo, D.M. y Mansfield, L.R. (2012). Whistle while you work a review of the life satisfaction literature. *Journal of Management*, 38(4), 1038-1083.
- Fairygodboss. (2018). Creating gender equality at work: A roadmap for 2019. Available at: <https://d207ibyppg2z1x.cloudfront.net/image/upload/v1543518647/files/Creating-Gender-Equality-at-Work-2019.pdf>
- Fernández, I (2013). *El modelo de Felicidad aplicado al Trabajo. Curso: Felicidad Organizacional*. Citado por Aranda L, E. (2016). La gerencia de la felicidad: un nuevo modelo para la gestión de las organizaciones. Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Especialista en Alta Gerencia. Universidad Militar Nueva Granada
- Gao J, Weaver SR, Dai J, Jia Y, Liu X, et al. (2014) Workplace Social Capital and Mental Health among Chinese Employees: A Multi-Level, Cross-Sectional Study. *Plos One* 9(1): e85005. doi: 10.1371/journal.pone.0085005
- George, J. M. (1995). Leader positive mood and group performance: The case of customer service. *Journal of Applied Psychology*, 25, 778-795
- Goodhire (2021) --> El significado del trabajo en 2021: una división generacional (2021). [https://urldefense.com/v3/__https://www.goodhire.com/resources/articles/meaning-of-work-survey/___!!D9dNQwwGXtA!Vvy95UaZfVeY9BX90xp5iw1Leui4_PPmnUo1e1S-dmDHahQcfHpUDWq_P7RKf3cuejROdPIE2opst2fD\\$](https://urldefense.com/v3/__https://www.goodhire.com/resources/articles/meaning-of-work-survey/___!!D9dNQwwGXtA!Vvy95UaZfVeY9BX90xp5iw1Leui4_PPmnUo1e1S-dmDHahQcfHpUDWq_P7RKf3cuejROdPIE2opst2fD$)
- Grupo Adecco. (2017). *VII Encuesta La Felicidad en el Trabajo*. [https://urldefense.com/v3/__https://adecco.es/wp-content/uploads/2017/10/NdP-VII-Encuesta-Adecco-La-felicidad-en-el-trabajo.pdf___!!D9dNQwwGXtA!Vvy95UaZfVeY9BX90xp5iw1Leui4_PPmnUo1e1S-dmDHahQcfHpUDWq_P7RKf3cuejROdPIE2oGQ_2b_\\$](https://urldefense.com/v3/__https://adecco.es/wp-content/uploads/2017/10/NdP-VII-Encuesta-Adecco-La-felicidad-en-el-trabajo.pdf___!!D9dNQwwGXtA!Vvy95UaZfVeY9BX90xp5iw1Leui4_PPmnUo1e1S-dmDHahQcfHpUDWq_P7RKf3cuejROdPIE2oGQ_2b_$)
- Gupta, V. (2012). Importance of being happy at work. *Institute for Research and Development India*. Download from: http://www.irdindia.in/journal_ijrdmr/pdf/vol1_iss1/2.pdf [23 April 2016]
- Harter, J.K., Schmidt, F.L. y Hayes, T.L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 268-279.
- Helsin, M.J., Medina-Franco, H. y Parker, M. (2001). Resection, local ablation, and hepatic artery infusion pump are associated with prolonged survival. *Archives of Surgery*, 136, 318-323.
- Januwarsono, S. (2015). Analytical of factors determinants of happiness at work case study on PT. PLN (persero) region Suluttengo, Sulawesi, Indonesia. *European Journal of Business and Management*, 7(8), 2015
- Judge, T.A., y Ilies, R. (2004). Affect and job satisfaction: A study of their relationship at work and at home. *Journal of Applied Psychology*, 4, 661-673.

- Judge, T.A., Thoresen, C.J., Pucik, V., y Welbourne, T.M. (1999). Managerial coping with organizational change: A dispositional perspective. *Journal of Applied Psychology*, 84, 107-122.
- Kahn, W.A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Kavetsos, G. (2011). The impact of physical activity on employment. *The Journal of SocioEconomics*, 40(6): 775-779.
- Mahmoud, AB, Fuxman, L., Mohr, I., Reisel, WD y Grigoriou, N. (2021). ¡No somos tu reencarnación!, motivación en el lugar de trabajo en las generaciones X, Y y Z. *Revista internacional de mano de obra*, 42(1), 193-209.
- Maulidina, A., y Puspitawati, H. (2021). Gender analysis of family traditions, parent-child ties, and happiness in generation Z during covid-19 pandemic. *Journal of Family Sciences*, 6(2), 124-139.
- McKinsey. (2018). Women in the workplace. Available at: <https://www.mckinsey.com/featured-insights/gender-equality/women-in-the-workplace-2018>
- Mendoza, M. D. C. C., Cantú, G. P., Trejo, E. S. G., y Valdéz, R. I. M. (2023). La importancia de la felicidad en el trabajo para los jóvenes Centennials: una comparación entre hombres y mujeres. *Revista Ingeniería y Gestión Industrial*, 1(3).
- Mousazadeh, S., Yektatalab, S., Momennasab, M., y Parvizy, S. (2018). Job satisfaction and related factors among Iranian intensive care unit nurses. *BMC Research Notes*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s13104-018-3913-5>
- Muñiz, C., & Downward, P. (2019). Una mejor comprensión del impacto del deporte y la actividad física sobre la salud, la integración social, el mercado laboral y el rendimiento académico. *Papeles de Economía Española*, 159, 241-260.
- Núñez Sánchez, J. M., Gómez Chacón, R., Jambrino-Maldonado, C., y García Fernández, J. (2022). Can a corporate well-being programme maintain the strengths of the healthy employee in times of COVID-19 and extensive remote working? An empirical case study. *European Journal of Government and Economics*, 11(1), 51-72.
- Lara-Cabrera, M. L., Betancort, M., Muñoz-Rubilar, A., Rodríguez-Novo, N., Bjerkeset, O., y Cuevas, C. D. L. (2022). Psychometric properties of the WHO-5 well-being index among nurses during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study in three countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), 10106. doi: [10.3390/ijerph191610106](https://doi.org/10.3390/ijerph191610106)
- Noll Araya, P., Romero Alonso, R., y Ortiz Bacigalupo, D. (2023). Satisfacción laboral y género: cómo impactan estas diferencias en el clima organizacional. Una reseña sistematizada. *Journal of Management & Business Studies*, 5(1), 1–23. <https://doi.org/10.32457/jmabs.v5i1.1971>
- Nylén-Eriksen, M., Bjørnnes, A. K., Hafstad, H., Lie, I., Grov, E. K., y Lara-Cabrera, M. L. (2022). Validating the Five-Item World Health Organization Well-Being Index. *International journal of environmental research and public health*, 19(18), 11489.
- Payscale. (2019). The state of the gender pay gap 2019. Available at: <https://www.payscale.com/data/gender-pay-gap>
- Qian, Y. y Fan, W. (2019). Hombres y mujeres en el trabajo: composición de género ocupacional y bienestar afectivo en los Estados Unidos. *Revista de estudios de la felicidad*, 20(7), 2077–2099.

- Ravari, A., Mirzaei, T., Baharemand, R., Raeisi, M., y Kamiab, Z. (2021). The effect of pilates exercise on the happiness and depression of elderly women: A clinical trial stud. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 61, 131-139. DOI: <https://doi.org/10.23736/S0022-4707.20.10730-8>
- Ravina, R. et al (2021). Certification Happiness Management: an integral instrument for human resources management in post-COVID-19 era. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/353565929_Certification_Happiness_Management_an_integral_instrument_for_human_resources_management_in_post-COVID-19_era
- Sánchez, J.F. (2018). El significado vital en las organizaciones: aportaciones de la economía de la felicidad. *Cauriensa*, 13, 143-156. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.13.143>.
- Sloan, MM (2012). Controlar la ira y la felicidad en el trabajo: un examen de las diferencias de género. *Género. Trabajo y Organización*, 19(4), 370–391.
- Sánchez-Vázquez, JF, y Sánchez-Ordóñez, R. (2019). Gestión de la Felicidad: Revisión de la literatura científica en el marco de la felicidad en el trabajo. *Retos, Revista de Ciencias Administrativas y Económicas*, 9(18), 259-271.
- Sirota, D. y Klein, D. (2013). El empleado entusiasta: cómo las empresas se benefician al dar a los trabajadores lo que quieren. Concordville, Estados Unidos: FT Press.
- Stefanello S., Cais CF., Mauro M.L., Freitas G.V., y Botega N.J. (2008). Diferencias de género en los intentos de suicidio: resultados preliminares del Estudio de intervención multisitio sobre conducta suicida (SUPRE-MISS) de Campinas, Brasil. *Rev Bras Psiquiatr.*,30, 139-143.
- Thoresen, C.J., Kaplan, S.A., Barsky, A.P., Warren, C.R., y Chermont, K. (2003). The affective underpinnings or job perceptions and attitudes: A meta-analytic review and integration. *Psychological Bulletin*, 129, 914-945.
- Vijayakumar, L., Ali, Z. S. S., y Umamaheswari, C. (2008). Socio cultural and clinical factors in repetition of suicide attempts: a study from India. *International Journal of Culture and Mental Health*, 1(1), 3-9.
- Winther Topp, Christian, Dinesen Ostergaard, Soren Sondergaard y Susan Bech Per (2015). The WHO-5 Well-Being Index: A Systematic Review of the Literature. *Psychother Psychosom*, 84, 167-176
- Wu, W., Rafiq, M. y Chin, T. (2017). Employee well-being and turnover intention: evidence from a developing nation with Muslim culture. *Career Development International*, 22(7), 799-815.