



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

¿Y las estudiantes?

**Experiencias de sexismo y su relación con el
malestar psicológico, autoeficacia y persistencia
académica en estudiantes mujeres universitarias
chilenas.**

TRINIDAD JERIA LEÓN

Profesor/a Guía: Gloria Jiménez Moya

Gonzalo Gallardo

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educacional

Enero, 2022

Santiago, Chile



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

¿Y las estudiantes?

Experiencias de sexismo y su relación con el malestar psicológico, autoeficacia y persistencia académica en estudiantes mujeres universitarias chilenas.

Profesor/a Guía: Gloria Jiménez Moya

Gonzalo Gallardo

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educacional

*Para mi mamá,
la tía Eulalia,
y todas las mujeres que quieren estudiar.*

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer la paciencia y apoyo de muchas personas. En primera instancia, a mis profesores guías, Gloria y Gonzalo, quienes me acompañaron a lo largo de todo este proceso, siempre con la mejor disposición e interés.

Agradezco también a los Centros de Alumnos y de Estudiantes de la Pontificia Universidad Católica, quienes me ayudaron durante el proceso de recolección de datos en la difusión de la encuesta.

Y, por último, quiero agradecer a todas las estudiantes, hayan o no contestado la encuesta. Ser una estudiante mujer en la educación superior universitaria es un gran desafío, y tengo claro que, sin su valentía, este trabajo no tendría el peso que hoy tiene. Les agradezco enormemente su confianza, y espero que este trabajo pueda marcar una diferencia.

Abstract

El trabajo que aquí se presenta tuvo por objetivo aportar en la generación de conocimiento sobre las experiencias de sexismo experimentadas por estudiantes mujeres en el contexto universitario, sus consecuencias y alternativas de mitigación. Se aplicó un cuestionario de autorreporte a una muestra de estudiantes mujeres universitarias en Chile, todas pertenecientes a la misma institución ($n = 602$), para explorar la relación entre las experiencias de sexismo percibidas y los índices de malestar psicológico, autoeficacia y persistencia académica, y el rol del apoyo social como variable moderadora y/o mediadora dentro de esta interacción. Se hipotetizó que a mayor frecuencia de experiencias de sexismo, mayores serían los niveles de malestar psicológico y menores los índices de autoeficacia y persistencia académica. Paralelamente, se hipotetizó que el apoyo social tendría un rol en la mitigación de las consecuencias de las experiencias de sexismo. A partir de análisis de correlación, regresión múltiple y mediación con técnica de bootstrapping, se encontró una correlación directa entre las experiencias de sexismo y los índices de malestar psicológico. No se corroboró la hipótesis sobre la relación entre las experiencias de sexismo con la autoeficacia o la persistencia académica. Sin embargo, sí se encontró que el apoyo social actúa como variable mediadora parcial de la relación entre las experiencias de sexismo y el malestar psicológico. Esto sugiere que el apoyo social percibido por las estudiantes está predicho por las experiencias de sexismo y que a su vez tiene un efecto sobre los niveles de malestar psicológico.

Palabras Clave: Sexismo, Malestar Psicológico, Autoeficacia Académica, Persistencia Académica, Apoyo Social, Educación Superior Universitaria.

Introducción

Entre los años 1995 y 2018 se ha triplicado el número de mujeres matriculadas en instituciones de educación superior (UNESCO, 2021). En el caso particular de Chile, actualmente se observa una brecha de género positiva de 6,9 puntos porcentuales a favor de las matrículas de mujeres en instituciones de educación superior (SIES, 2021).

No obstante, si bien el panorama previamente mencionado pareciera ser favorable para las mujeres en el contexto de educación superior, se reconoce que las trayectorias educativas de las estudiantes mujeres se ven atravesadas por distintos obstáculos que dificultan su desarrollo personal, educativo y profesional. Uno de estos obstáculos corresponde a las prácticas sexistas que ocurren al interior de las diversas instituciones de educación superior.

Múltiples autores han encontrado que las experiencias de sexismo tienen repercusiones en distintos aspectos de las trayectorias educativas de las estudiantes en el contexto universitario (Glass et al., 2013; Leaper, 2015; Lemonaki et al., 2015; Kuchynka, et al., 2017; Oswald et al., 2019). Dentro de estos aspectos destacan los efectos en el bienestar emocional, la autoeficacia y persistencia académica estudiantil.

Sin embargo, a pesar de que la literatura internacional ha encontrado distintos indicios de la relación entre las experiencias de sexismo y el malestar psicológico, autoeficacia y persistencia académica, se desconoce si este panorama se replica en el contexto nacional. En este sentido, y producto del creciente interés a nivel nacional por esta temática, la mayoría de las investigaciones realizadas recientemente se han enfocado en la detección de experiencias de sexismo en distintos espacios de las instituciones, sin profundizar en las consecuencias que estas experiencias podrían tener sobre las trayectorias estudiantiles (Gairín Sallán y Suárez, 2016; Troncoso et al., 2019).

A raíz del vacío que existe a nivel nacional, esta investigación tiene como objetivo describir la relación entre las experiencias de sexismo percibidas por las estudiantes chilenas en el contexto universitario, y el malestar psicológico, autoeficacia y persistencia académica. Estudiar la interacción entre estas variables permite complementar los actuales estudios a nivel nacional, lo que a su vez puede promover la generación de conocimiento

sobre temáticas de género en el contexto de la educación superior. Igualmente, estudiar la relación entre estas variables tiene relevancia a nivel social, pues los resultados pueden ser útiles para promover espacios de discusión respecto a las consecuencias y repercusiones que tienen las prácticas sexistas en el desarrollo educativo de las estudiantes.

Se hipotetiza que mientras más experiencias de sexismo sean percibidas por las estudiantes en el contexto universitario, mayores serán los niveles de malestar psicológico, y menores los de autoeficacia y persistencia académica.

Paralelamente, distintos autores también han argumentado que el contexto universitario es un espacio de socialización que puede brindar y ser percibido como una fuente de apoyo para las estudiantes (Alsubaie et al., 2019). Por ejemplo, se ha visto que cuando las estudiantes perciben más apoyo social de parte de los distintos actores de su contexto educativo -docentes, compañeros/as, tutores, etc.-, las consecuencias asociadas a situaciones de estrés como las experiencias de sexismo pueden ser mitigadas (Hartman & Hartman, 2008; Martínez et al., 2019; Brown et al., 2020). Sin embargo, y para profundizar en el mecanismo de acción del apoyo social, se plantea la pregunta ¿qué rol cumple el apoyo social ante las experiencias de sexismo en el contexto de educación superior?

A raíz de lo anterior, y producto de la literatura que existe sobre esta temática, se estudiará el rol del apoyo social percibido por las estudiantes en la relación entre las experiencias de sexismo y el bienestar/malestar psicológico, autoeficacia y persistencia académica.

El problema del sexismo en el contexto universitario

Desde sus inicios, la educación superior se constituyó como un espacio destinado para la población masculina (Guzmán Acuña, 2016); si bien en la actualidad se han realizado distintos esfuerzos para que las mujeres puedan participar y beneficiarse de la educación terciaria, las trayectorias educativas de las mismas enfrentan diversos obstáculos producto de la visión tradicional de género (Mingo & Moreno, 2017; Marcías Ordoñez, 2019).

En este contexto, se reconoce que la participación de las mujeres en la educación superior se ha encontrado y se encuentra “atravesada por condiciones de desigualdad que dificultan su acceso, permanencia y movilidad” (Marcías Ordoñez, 2019, p.376), originadas a partir de un “orden de género”. Este último es entendido como un sistema de organización social constituido por diferencias arbitrarias, basadas en creencias sociales compartidas que subordina a las mujeres frente al sexo masculino (Buquet, 2016).

Actualmente en Chile y producto de las manifestaciones feministas de los últimos años, se ha comenzado a discutir sobre las distintas expresiones de inequidad y discriminación a la cual se encuentran expuestas las estudiantes en el contexto de la educación superior (Alfaro Álvarez & de Armas Pedraza, 2019). Particularmente, el discurso y las demandas exigidas por este movimiento apelan a la necesidad de generar un cambio social en el sistema educativo, donde se imparta una “educación no sexista” basada en valores que repliquen el discurso de la “no violencia de género” a nivel físico, psicológico y sexual (Monero & Mingo, 2019).

¿Por qué una educación no sexista? El sexismo corresponde a una forma de discriminación en contra de la mujer basado en prejuicios generalizados respecto a las capacidades, habilidades y atributos que diferencian a las mujeres de los hombres (Glick & Fiske, 1996). Éste atenta contra de la capacidad de exploración de las mujeres, al subordinarlas a roles tradicionales preestablecidos por la sociedad. Esto a su vez, se traduce en la limitación del rango de acción, aspiraciones, y capacidad de despliegue intelectual y profesional de las mujeres (Lameiras, 2004; Mingo & Moreno, 2017).

El sexismo actúa como una práctica discriminatoria que se expresa en distintos espacios de socialización a lo largo de la vida; desde el espacio familiar, hasta los distintos contextos sociales como los grupos de amigos y espacios educativos, entre otros (Oswald et al., 2018; Lawson 2020). Dentro de estos, y tal como lo ha realizado el movimiento feminista, el contexto universitario es un ámbito donde es posible apreciar múltiples manifestaciones de sexismo (Flores Hernández & Espejel Rodríguez, 2015; Oswald et al., 2018).

El sexismo puede expresarse tanto explícita como sutilmente por medio de acciones, miradas, verbalizaciones o a partir del lenguaje no verbal (Lombardo & Bustelo, 2021). Glick y Fiske (1996) distinguen dos maneras que puede adoptar el sexismo. Por un lado, se encuentra el sexismo hostil, que corresponde a una actitud de aversión violenta contra la mujer (Glick & Fiske, 1996). Esta se expresa a partir de evaluaciones negativas que buscan atacar de forma directa a las mujeres, para así mantener la asimetría social entre hombres y mujeres (Lameiras, 2004). Por otro lado, se encuentra el denominado sexismo benevolente, una conducta discriminatoria muy sutil basada en una “ideología tradicional que idealiza a la mujer como esposa, madre y objeto romántico” (Lameiras, 2004, p.94). Mediante las conductas sexistas benevolentes, se transmiten mensajes con tonos afectivos positivos, que esconden detrás la creencia de que las mujeres son personas frágiles quienes deben ser protegidas (Glick & Fiske, 2001).

Las experiencias de sexismo y sus múltiples formas de manifestación han sido estudiadas a nivel nacional e internacional en el contexto universitario (e.g., Swim et al., 2001; Arcos et al., 2005; Bosson et al., 2010; Contreras Gómez et al., 2019; Santos et al., 2020; Garcés et al., 2020). Por ejemplo, tanto en Chile como en el contexto internacional se han encontrado diversos reportes de mujeres víctimas de objetificación sexual, comentarios denigrantes y minimización de sus habilidades (Swim et al., 2001; Reason & Rankin, 2006, Santos et al., 2020; Garcés et al., 2020). En particular a nivel nacional, se ha encontrado que las estudiantes universitarias consideran que el sexismo se manifiesta de diferentes formas; por ejemplo, por medio de chistes, invisibilización, menosprecio y cuestionamiento respecto a las habilidades de las mujeres para desempeñarse en sus áreas de estudio (Universidad de Chile, 2014; Brito et al., 2020).

Sin embargo, y complementando las investigaciones que se han realizado para identificar la frecuencia y tipos de experiencias de sexismo que viven las estudiantes en el contexto universitario, también es necesario preguntarse sobre las repercusiones que estas tienen en la trayectoria educativa de las mismas. Hurst y Beesly (2013) establecen que el sexismo corresponde a un estresor de vida negativo que atenta contra las personas al esencializarlas producto de su sexo biológico. La esencialización corresponde a una

heurística cognitiva que facilita la clasificación de individuos a partir de ciertas características (Smiler & Gelman, 2008). De esta manera, en la medida en que el sexismo transmite la creencia de que habrían capacidades, atributos y competencias diferentes entre hombres y mujeres, se generan heurísticas cognitivas que asocian a las mujeres con roles específicos (Smiler & Gelman, 2008). A su vez, y bajo la lógica de las creencias tradicionales de género, esta asociación tiende a direccionar tanto el desarrollo educativo como laboral de hombres y mujeres (Nussbaum & Maldonado, 2009), lo que puede restringir su posibilidad para explorar y desarrollarse en otras áreas.

Entonces, si bien el contexto de educación superior universitario se ha concebido como un espacio que promueve la motivación para enfrentar desafíos y adquirir competencias para desempeñarse a nivel personal y social (Gallardo & Reyes, 2010), también alberga distintas expresiones de sexismo que restringen y limitan a las mujeres en distintos aspectos cruciales para su desarrollo educativo (Spears, Brown & Leaper, 2010; Lemonaki et al., 2015; Mingo & Moreno, 2017; Brito et al., 2020; Naylor, 2020). Esta dualidad que presentan los espacios educativos, como el contexto universitario, puede ser concebida como un reflejo de la psicología de los seres humanos. En este sentido, desde el Manifiesto de Yokohama (Valsiner et al., 2016), se reconoce que la naturaleza del ser humano comparte potencias tanto creativas como destructivas, las que a su vez, también se encuentran presentes en las distintas actividades en las que se involucra el ser humano (Valsiner et al., 2016). No obstante, reconocer las acciones, actividades y situaciones de destrucción que afectan a los seres humanos es una de las maneras para continuar avanzando como sociedad hacia el crecimiento, desarrollo y bienestar de todos y todas.

Dado lo anterior, resulta relevante profundizar en los efectos que tienen las experiencias de sexismo sobre aquellos elementos cruciales para el desarrollo educativo de las estudiantes. Así, se pueden reconocer las limitaciones que se presentan en el contexto educativo, y continuar avanzando en la construcción de una educación basada en principios de equidad. Dentro de estos elementos, se encuentra el malestar psicológico de

las estudiantes, la autoeficacia académica, y los intereses por persistir en sus respectivas áreas de estudio (Bradley-Geist et al., 2015; Martínez et al., 2019; Oswald et al., 2019).

Experiencias de sexismo y malestar psicológico

El sexismo, independiente del tipo o manera en que se manifieste, es una expresión de discriminación que ataca e inferioriza a las personas (West, 2014; Barthelemy et al., 2016). Dado lo anterior, algunos autores han estudiado la manera en que las experiencias de sexismo y su frecuencia en exposición pueden asociarse a síntomas y manifestaciones negativas de salud mental, conocido también como malestar psicológico (Szymanski & Steward, 2010; Lawson, 2020).

El malestar psicológico se entiende en la literatura como el funcionamiento psicológico inadaptado ante la presencia de acontecimientos estresantes (Ridner, 2003). Se manifiesta por medio de distintos síntomas que repercuten en el día a día de las personas, como por ejemplo síntomas depresivos, ansiosos, somáticos, autodesvalorización, retraimiento y aislamiento social (Ridner, 2003).

Respecto a la relación que se ha encontrado entre las experiencias de sexismo percibidas por las personas y reportes de síntomas de malestar psicológico, distintos estudios enfocados en la población estudiantil universitaria han encontrado que, a mayor exposición a experiencias de sexismo, mayores son los reportes de síntomas de depresión, somáticos y ansiosos, los que se traducen en altos niveles de malestar psicológico (Klonoff et al., 2000; Hurst & Beesley, 2013; Oswald et al., 2019).

Para explicar esto, se postula que las experiencias de sexismo se encuentran cargadas con connotaciones negativas que minimizan y atentan en contra de las mujeres (Lameiras, 2004). Dado lo anterior, en la medida en que las mujeres experimentan o son testigos de mensajes que las inferiorizan frente a los hombres, tienden a volverse más vigilantes ante las señales de amenaza sexista (Marrero, 2008). Producto del estado de alerta constante en el que se encuentran, muchas mujeres comienzan a manifestar

conductas, acciones y actitudes para sobrecompensar y desmentir las creencias y mensajes negativos a los que se les asocia (Marrero, 2008; Foster, 2009). A su vez, esta respuesta de sobrecompensación alimenta las inseguridades asociadas a las habilidades y competencias que las mujeres requieren para desempeñarse exitosamente, lo que se traduce en una mayor frecuencia de sintomatología ansiosa y depresiva (Fisher, 2020).

Paralelamente, el mismo estado de hipervigilancia ante señales de discriminación posee efectos desgastantes en las estudiantes, pues la sobresensibilización a los estímulos discriminatorios se asocia al desarrollo de síntomas ansiosos y a una mayor sensación de inseguridad respecto a su contexto (Matheson et al., 2019).

Las experiencias de sexismo también tienen consecuencias en la manera en que las mismas estudiantes perciben sus propias capacidades y aptitudes (Hammond et al., 2016; Dehlin, 2018). El sexismo es una experiencia que se replica en distintos escenarios y contextos a lo largo de la vida de las mujeres, que refuerza la creencia de que se encuentran incapacitadas para desempeñarse en ciertas áreas o cumplir con roles específicos (Salmen & Dhont, 2021).

Dado lo anterior, las mujeres internalizan estos mensajes en la medida en que se replican en los contextos donde éstas se desenvuelven (Bearman et al., 2009), adecuando su conducta de manera irreflexiva para cumplir con dichas normas sociales transmitidas (Barthelemy et al., 2016; Bozkur, 2020).

En esa línea, la internalización de las creencias sexistas se traduce en mayores niveles de ansiedad, depresión y síntomas somáticos (Aycock et al., 2019), ya que ante los comentarios y mensajes denigrantes, las estudiantes comienzan a dudar de sus capacidades para desempeñarse en sus respectivas áreas de estudio (Barthelemy et al., 2016). Al comenzar a dudar de las propias capacidades, los niveles de ansiedad y síntomas somáticos tienden a aumentar a la par, especialmente al momento de tener que enfrentarse a una tarea que pueda poner a prueba dicha capacidad (Barthelemy et al., 2016).

Experiencias de sexismo y autoeficacia académica

La autoeficacia académica en el contexto universitario es otra de las variables que debe ser considerada al estudiar las consecuencias de las experiencias de sexismo. La autoeficacia es entendida como la creencia que una persona tiene sobre sus propias capacidades para desempeñarse con éxito en un área en particular (Bandura, 2001; Schunk & DiBenedetto, 2016). Dentro del contexto educativo, la autoeficacia académica adquiere particular relevancia, pues corresponde al juicio que tienen los y las estudiantes sobre sus habilidades para lograr sus metas educativas de manera exitosa (Elias & MacDonald, 2007; Honicke & Broadbent, 2016)

Distintos estudios han mostrado que la autoeficacia influye en los procesos de aprendizaje, intereses, logros, motivaciones educativas y proyecciones laborales; quienes tengan una mayor sensación de autoeficacia, se sentirán más preparados, dispuestos y motivados para lograr objetivos y desempeñarse en espacios desafiantes (Multon et al., 1991; Freire et al., 2020). Sin embargo, la autoeficacia académica también puede verse influida por las experiencias y situaciones de sexismo que se repliquen en el contexto educativo (Jones et al., 2014; Shin & Lee, 2018). Sobre esto, Jones et al. (2014) realizaron un estudio respecto al impacto de la autoeficacia en situaciones experimentales de sexismo hostil y benévolo. Ellos señalan que cuando las mujeres se encuentran expuestas a retroalimentaciones negativas respecto a sus habilidades, su autoeficacia se ve impactada de forma negativa, pues “cultivan” dudas e inseguridades respecto a las propias competencias (Jones et al., 2014).

Kuchynka et al. (2017) examinan la asociación entre las experiencias de sexismo percibidas y los resultados académicos de estudiantes mujeres en carreras STEM. A raíz de los tratos sexistas, tanto hostiles como benevolentes que se dan en los espacios de estudio de las carreras STEM, las autoras encontraron que mientras más experiencias de sexismo reportaban las estudiantes, menores eran los niveles de autoeficacia e intereses por proseguir su carrera de estudio en el futuro (Kuchynka et al., 2017).

King et al. (2012) establecen que las experiencias de sexismo albergan significados asociados a la falta de habilidades que presentan las mujeres producto de su sexo biológico. Estos mensajes se expresan por medio de dos vías: por un lado, se encuentra el tipo y cantidad de retroalimentación que se les entrega a las mujeres respecto a su desempeño y calidad de trabajo; ejemplos de esto sería cuando frecuentemente no se le reconoce a una mujer por su trabajo o se les retroalimenta negativamente (King et al., 2012).

Otra vía corresponde a la baja cantidad de invitaciones que se les hace para participar de instancias desafiantes, donde se puedan poner a prueba y aprender a desempeñarse en otras áreas (King et al., 2012), como por ejemplo seminarios, talleres de perfeccionamiento, entre otros. A partir de ambas vías, se transmite la creencia de que las mujeres no serían aptas para desempeñarse en ciertos espacios de desarrollo profesional, y se las categoriza en roles y espacios de desempeño específicos, lo que a su vez limita sus oportunidades para explorar y desarrollarse educativa y laboralmente (Rivera, 2020).

Tal como se mencionaba anteriormente, los mensajes sexistas transmitidos en los contextos donde se desenvuelven las mujeres son interiorizados, lo que se ha visto que puede repercutir en la percepción de las propias habilidades y la seguridad que tienen las mujeres respecto a sus competencias para desempeñarse en sus áreas de estudio y trabajo (Eagly & Karau, 2002; King et al., 2012; Kuchynka, et al., 2017; Shin & Lee, 2018). Específicamente en la población estudiantil universitaria, se ha encontrado que las experiencias de sexismo repercuten en la autoeficacia académica de las mismas estudiantes, pues se les da a entender que ellas no serían lo suficientemente capaces para enfrentarse a ciertos desafíos educativos (Hideg & Shen, 2019). A largo plazo, se ha encontrado que esto influye en su motivación para aventurarse a nuevos escenarios, proyecciones educativas, laborales y aspiraciones vocacionales (Bradley-Geist et al., 2015).

Experiencias de sexismo y persistencia académica

Por último, junto con el malestar psicológico y autoeficacia académica, también se reconoce que las experiencias de sexismo pueden incidir en la persistencia académica de las estudiantes. La persistencia académica corresponde a la continuidad que tienen los y las estudiantes por proseguir ciertas áreas de estudio de interés hasta lograr su grado o titulación (Himmel, 2002). Esta se consolida cuando dicho estudiante logra integrarse exitosamente a la institución educativa, tanto académica como socialmente (Talley & Martínez Ortiz, 2017).

En Chile, a pesar de los esfuerzos que se han realizado para promover y aumentar la participación de las mujeres estudiantes y así influir positivamente en la persistencia académica, todavía se presentan importantes niveles de deserción en las áreas de estudio de ciencias, tecnologías y matemáticas (Martínez et al., 2019; ComunidadMujer, 2017). Según Glass et al. (2013), la baja persistencia de estudiantes mujeres en carreras donde hay una participación masculina predominante -como son aquellas de las áreas STEM- se deben a la alta hostilidad que se les transmite a las estudiantes relacionadas a su falta de habilidad para desempeñarse en el área de estudio, al igual que el bajo apoyo que se les proporciona para perseverar (Glass et al., 2013).

Se ha encontrado que la experiencia formativa que experimentan las estudiantes juega un rol fundamental en la persistencia en las carreras de estudio (King, 2016; Martínez et al, 2019). Por ejemplo, Moss-Racussin et al. (2012) encontraron que en carreras donde se presenta una alta participación de estudiantes masculinos, tanto docentes hombres como mujeres tienden a percibir a las estudiantes mujeres como menos capaces y valiosas para desempeñarse académicamente. Esto a su vez repercute en la cantidad de mentorías e instancias de acompañamiento docente que se les proporciona a las estudiantes durante su formación (Moss-Racussin et al., 2012), lo que refuerza el mensaje de que dicha área de estudio no es adecuada para ellas, y por lo mismo no valdría la pena acompañarlas durante su proceso educativo.

Paralelamente, y producto de la disonancia que genera la participación de las mujeres en espacios masculinizados (Palmgren et al., 2013), el clima educativo en el que se encuentran las mujeres suele ser caracterizado como “tenso” -en inglés conocido como “*chilly climate*”- (Hall & Sandler, 1982; Flynn, 2016). Este tipo de clima se estructura a partir de patrones acumulados de desventajas e inequidades que, “en la medida en que se acumulan, inhiben la confianza, autoestima y logros de las mujeres” (Britton, 2017, p.7). Este clima involucra múltiples expresiones de inequidad y discriminación hacia la mujer en un mismo ambiente, ya sea de estudio como de trabajo (Britton, 2017; Biggs et al., 2018).

En el caso específico del contexto universitario, las manifestaciones de sexismo que se expresan repercuten en la manera en que las estudiantes perciben su entorno de aprendizaje y área de estudio, transformándolo en un clima “tenso” (Biggs et al., 2018; Miner et al., 2018). Junto con esta percepción del clima educativo, también se ha encontrado que las sensaciones de aislamiento social y malestar en el entorno de estudios aumentan significativamente (Gloria & Robinson Kurpius, 2001; Flynn, 2016). Esto se traduce en múltiples barreras que dificultan las proyecciones educativas y motivación por proseguir en dicha área de estudio (Palmgren et al., 2013; Szenkman & Lotitto, 2020).

De esta manera, en la medida en que el clima educativo refuerza las inequidades entre hombres y mujeres por medio de prácticas sexistas, la motivación y perseverancia por continuar los estudios en dicha carrera se ven obstaculizados, lo que se tiende a asociar a la decisión de abandonar dicha carrera y optar por una que esté alineada con la división tradicional de sexos (Britton, 2017; Astrone-Figari & Speer, 2018).

¿Cuál es el rol del apoyo social ante experiencias de sexismo?

Producto de la creciente preocupación por remediar el sexismo en la educación superior, se han comenzado a adoptar distintos mecanismos y estrategias con el objetivo de afrontar dichas experiencias. Una de estas corresponde al apoyo social que se les proporciona a las estudiantes en el contexto universitario (Lazarus & Folkman, 1988; Leaper & Arias,

2011). El apoyo social es definido como la interacción o relación social que se genera entre las personas ya sea a nivel individual o grupal (Hobfoll & Strokes, 1988; Mishra, 2020). En esta se entrega ayuda y acompañamiento a las personas, y suelen ser percibidas por las personas como relaciones afectuosas y de respeto (Hobfoll & Strokes, 1988; Mishra, 2020).

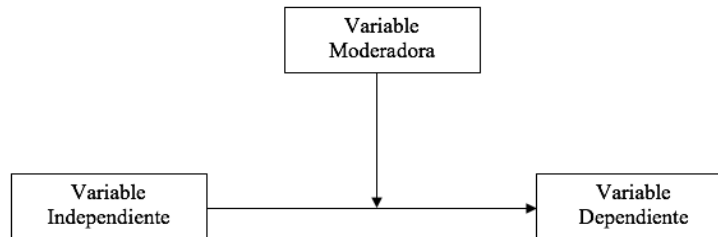
En el caso de la etapa de desarrollo universitaria en la que se encuentran los y las estudiantes, el apoyo que perciben es fundamental producto de los altos niveles de estrés con los que suele estar asociado el paso hacia la educación superior (Cai Lin & Swee Geok, 2009). Por lo mismo, el apoyo social que perciben los y las estudiantes en el contexto universitario actúa como un factor protector frente a las consecuencias de las situaciones de estrés, y aporta a los niveles de resiliencia y satisfacción personal (Kalaitzaki et al., 2021; Mishra, 2020).

Producto de lo anterior, y al considerar que las experiencias de sexismo son fuentes de estrés, distintos autores han estudiado el rol que cumple el apoyo social en esta interacción (Hideg & Shen, 2019; Brown et al., 2020; Lawson, 2020). Por un lado, se han establecido que el apoyo social puede actuar como una variable moderadora frente a situaciones de estrés, y que a su vez, este apoyo puede originarse a partir de actores como compañeros y compañeras, tutores y docentes (Hartman & Hartman, 2008; London et al., 2011; Lawson et al., 2018; Brown et al., 2020).

Para clarificar, una variable moderadora cambia el efecto que tiene una variable independiente sobre una dependiente [Figura 1] (Baron & Kenny, 1986). Respecto a lo anterior y sobre los espacios educativos donde se reportan experiencias de sexismo, algunos autores han encontrado que cuando se presentan fuentes de apoyo social por parte de la comunidad, las consecuencias de las experiencias de sexismo se ven amortiguadas; en otras palabras, se modifica la relación entre las variables dependiente e independiente (Rosenthal et al., 2011; Mahzan Awang et al., 2014; Li et al., 2018). Esto a su vez se traduce en sensaciones de tranquilidad, sentido de pertenencia y disminución de la

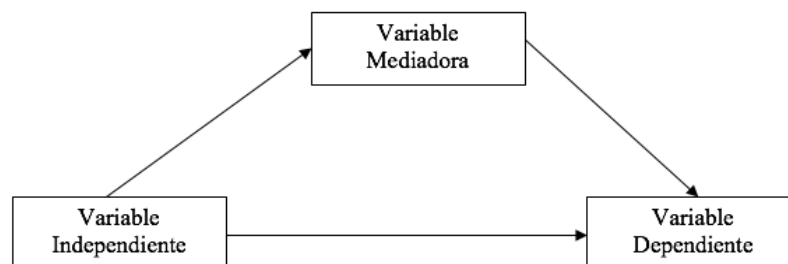
percepción de aislamiento social (London et al., 2011; Lawson et al., 2018; Baik et al., 2019; Martínez et al., 2019; Brown et al., 2020).

Figura 1: Modelo de variable moderadora.



Sin embargo, el apoyo social también ha sido reconocido como un mediador entre la relación entre las experiencias de sexismo y sus consecuencias (Thoits, 2011; Kondrat et al., 2017). Una variable mediadora permite explicar la relación entre la variable independiente y dependiente [Figura 2] (Baron & Kenny, 1986). Por ejemplo, en la relación entre las situaciones de estrés y sintomatología ansiosa-depresiva, se ha encontrado que cuando se considera el efecto directo que tiene el apoyo social en esta interacción, la sintomatología ansiosa-depresiva tiende a disminuir (Yang et al., 2018). En este sentido, se ha postulado que el apoyo social tendería a influir sobre las consecuencias que se originan a partir de las situaciones de estrés (Yarcheski & Mahon, 1999; Thoits, 2011; Kondrat et al., 2017, Kumar et al., 2017), más que a moderarla.

Figura 2: Modelo de variable mediadora.



Dado que hay apoyo empírico y teórico para argumentar el rol del apoyo social como moderador o mediador del efecto de las experiencias de sexismo, resultó relevante en este estudio explorar su influencia en la relación entre las experiencias de sexismo percibidas y el malestar psicológico, autoeficacia y persistencia académica.

Metodología

El objetivo de este estudio fue describir la relación entre las experiencias de sexismo experimentadas en el contexto universitario, y los niveles de malestar psicológico, autoeficacia y persistencia académica de estudiantes mujeres universitarias, y explorar el rol del apoyo social dentro de estas interacciones.

Tal como se explicó anteriormente, se esperaba como hipótesis que a mayor reporte de experiencias de sexismo (1) se presentarían mayores niveles de malestar psicológico, (2) menores niveles de autoeficacia académica y (3) menores niveles de persistencia académica en estudiantes mujeres universitarias. También, y en consideración con la literatura revisada, se esperaba que (4) el apoyo social percibido por las estudiantes en el contexto universitario tuviera un efecto en las relaciones entre las variables previamente mencionadas.

Para testear las hipótesis del estudio, se optó por un diseño de investigación no experimental exploratorio de carácter transversal con una metodología cuantitativa (Hernández et al., 2014; Rodríguez & Mendiola, 2018).

- Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico de caso típico con una estrategia de muestreo por conveniencia (Martínez Mesa et al., 2019) con estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se optó trabajar con esta institución, pues este trabajo es realizado en el marco del programa de magíster de la Pontificia Universidad Católica.

Se invitó a las estudiantes a participar de manera voluntaria en la realización de una encuesta online, por medio de los canales de comunicación de los Centros de Estudiantes de las distintas carreras de la universidad.

Se contó con una muestra total de 605 estudiantes mujeres de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se excluyeron aquellos participantes de la muestra que indicaron ser hombres (N=3), quedando como muestra final 602 estudiantes. Las participantes pertenecen a las áreas de estudio de Artes y Humanidades (N=46), Ciencias Sociales y Educación (N=219), Salud (N=67), STEM (N=142) y Otras carreras de estudio (N=128). El rango de edad de las participantes fue entre 18 a 29 años, con una media de 20.96 (1.97).

- Instrumentos

Se construyó un inventario de autorreporte compuesto de cinco escalas previamente creadas para medir las variables de interés. Cada una de estas escalas fue sometida a un proceso de revisión para seleccionar aquellas subescalas que fueran más pertinentes para los objetivos de esta investigación, y realizar las adaptaciones necesarias para evaluar la experiencia de las estudiantes en el contexto universitario [ANEXO 3].

Al inicio de la encuesta, se contó con preguntas enfocadas en la caracterización de la muestra, donde se midieron una serie de variables sociodemográficas como el sexo, la edad, cantidad de hijos, carrera y año de ingreso a la universidad, dependencia del colegio de egreso, segmento socioemocional y año en el que se encuentra de la carrera.

Para las experiencias de sexismo percibidas en el contexto universitario, se utilizó el Inventario de Eventos Sexistas (Klonoff & Landerine, 1995). La escala incluyó 8 ítems de sexismo hostil ($\alpha = .90$; e.g., *¿Cuántas veces se han reído, molestado, amenazado, empujado o pegado por ser mujer?*), 5 de sexismo benévolo ($\alpha = .89$; e.g., *¿Cuántas veces la han tratado con delicadeza por ser mujer?*), y se crearon 7 preguntas de sexismo institucional ($\alpha = .78$; e.g., *¿Cuántas veces se ha visto forzada a salirse de un grupo de*

trabajo u organización estudiantil para alejarse o evitar ser discriminada por ser mujer?). Para medir el malestar psicológico, se utilizó el cuestionario OQ-30.2 (Lambert et al., 2004; Errázuriz et al., 2017). La escala se constituye de 30 ítems, 20 relacionadas con síntomas de malestar ($\alpha = .93$; e.g., *Me siento desesperanzada del futuro*), 5 a roles sociales ($\alpha = .64$, e.g., *Me siento estresada en mi carrera de estudio*), y 5 de relaciones interpersonales ($\alpha = .60$; e.g., *En general me meto en discusiones*).

En el caso de la autoeficacia académica, se utilizó la Escala de Autoeficacia General (Schwarzer, 1993), y cuenta con 10 ítems ($\alpha = .89$; e.g., *Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente*).

Para evaluar el apoyo social percibido, se utilizó la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (Zimet et al., 1998). Esta cuenta con 12 ítems, 4 relacionados con apoyo de pares ($\alpha = .85$; e.g., *Puedo contar con estas personas cuando tengo problemas*), 4 sobre apoyo de otros significantes ($\alpha = .81$; e.g., *Hay una persona que me ofrece consuelo cuando lo necesito*), y se crearon 4 de apoyo institucional ($\alpha = .84$; e.g., *En el caso de vivir una situación de discriminación por ser mujer, siento que puedo recurrir a las autoridades de mi carrera de estudio para ayudarme*).

Por último, para evaluar la persistencia académica, se utilizó un ítem del cuestionario de persistencia universitario (*College Persistence Questionnaire*) (e.g., *¿Qué probabilidad hay de que vuelvas a matricularte el próximo semestre en la misma carrera?*) (Davidson et al., 2009), junto a dos ítems aplicadas en una encuesta realizada por la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la Pontificia Universidad Católica de Chile (e.g., *¿Ha pensado en algún momento abandonar la carrera?*).

- Procedimiento

Durante el mes de julio y agosto, se contactó por medio de informantes claves y la técnica de bola de nieve con distintos centros de estudiantes de la P. Universidad Católica de Chile, para solicitar su ayuda voluntaria en la difusión del cuestionario. El cuestionario se

aplicó de forma virtual en la plataforma SoSciSurvey durante un periodo de cuatro semanas del mes de septiembre de 2021. Como compensación por su participación, se sortearon entre las participantes 5 gift cards válidas por 20.000 pesos chilenos al finalizar el estudio.

Las participantes firmaron un consentimiento informado antes de completar el cuestionario, y esta investigación fue aprobada por el Comité Ético Científico en Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la P. Universidad Católica de Chile.

Una vez recopilado los datos, se utilizó el software R-Studio para el proceso de análisis de datos. Por último, se realizó una búsqueda bibliográfica complementaria para comprender e interpretar en mayor profundidad los resultados obtenidos por los análisis (Bandura, 1986; Hutchison et al., 2006; Moradi & Funderburk, 2006; Turner et al., 2009; Watson-Singleton, 2017; Mishra, 2020).

Resultados

Se comenzó el proceso de análisis de los resultados con un análisis factorial exploratorio de los ítems relacionados a la escala de Experiencias de Sexismo. Posteriormente, y para probar las hipótesis (1), (2) y (3), se realizaron análisis de correlación para estudiar la relación entre las variables. Con el objetivo de explorar la hipótesis (4), se realizaron análisis de moderación por medio de regresiones lineales múltiples, y por último, análisis de mediación complementados con regresiones lineales simples.

Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

Se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) con las preguntas del inventario de sexismo para examinar su estructura interna. Se tomó esta decisión ya que el cuestionario fue alterado de su estructura original para adaptar los ítems a los objetivos de la investigación, agregando preguntas asociadas a la percepción de sexismo benevolente e institucional, por ejemplo. Los resultados del KMO sobre la adecuación de la muestra fue de .94 lo cual implica evidencia a favor del supuesto de la adecuación de la muestra para

realizar un análisis factorial. El Test de Esfericidad de Bartlett dio como resultado $\chi^2(19) = 3555.4$, $p < .001$, lo que se considera estadísticamente significativo y da cuenta que la matriz de correlaciones es suficientemente distinta a una matriz de identidad. Se testeó el supuesto de normalidad multivariada con el objetivo de elegir el método de extracción ($A = 13413.80$, $p < .001$; $K=116.61$, $p < .001$). A partir de estos datos, se decidió utilizar un método de extracción por ejes principales. Dado lo anterior, para estimar la cantidad de factores, se realizó un análisis paralelo, el cual arrojó 3 factores.

El primer factor sin rotación se estructura a partir de 8 ítems con un eigenvalue (varianza explicada de los ítems por cada factor) de 4.46, lo que explica un 22% de la varianza. Los eigenvalue al reportar más que 1, dan cuenta de que habría más varianza que la explicación de cada ítem original. Los ítems respectivos a este factor se encuentran bajo la categoría de experiencias de sexismo hostil percibidas por las estudiantes. Dichas preguntas fueron seleccionadas del Cuestionario de Eventos Sexistas, y remiten a experiencias en que se ha tratado de manera violenta a las estudiantes por el hecho de ser mujeres. El Alfa de Cronbach de este factor fue de .90.

El segundo factor tiene un eigenvalue de 2.45, lo que explica el 12% de la varianza. Se compone de 7 ítems correspondientes a las experiencias de sexismo institucional. Estos ítems fueron diseñados para los propósitos de esta investigación, con el objetivo de recolectar de manera específica la percepción de las estudiantes respecto a la frecuencia con que docentes, funcionarios y funcionarias, compañeros y compañeras, y ayudantes las han tratado de manera injusta por ser mujer. Este factor considera también preguntas relacionadas al sexismo percibido dentro del contexto institucional. Para este factor, el Alfa de Cronbach dio como resultado .78.

Por último, el tercer factor tiene un eigenvalue de 3.61, lo que explica un 18% de la varianza. Se estructura a partir de 5 ítems que remiten a las experiencias de sexismo benevolentes percibidas en el contexto universitario. Estas preguntas fueron seleccionadas a partir del Cuestionario de Sexismo Ambivalente (Glick & Fiske, 1996), donde se

seleccionaron aquellas preguntas que hacían referencia al sexismo benevolente, y se adecuaron a la estructura de las preguntas del Inventario de Eventos Sexistas. En este último factor, el Alfa de Cronbach fue de .89.

A partir de los resultados del análisis factorial, se aprovecharon estos tres factores para explorar la manera en que interactuaron y correlacionaron con las otras variables de la investigación [ANEXO 1].

Correlación con experiencias de sexismo

Con el objetivo de estudiar las relaciones entre los factores, se realizaron análisis descriptivos y de correlación entre las variables [Tabla 1]: experiencias de sexismo ($M = 2.02$, $SD = .81$), malestar psicológico ($M = 2.62$, $SD = .58$), autoeficacia académica ($M = 3.26$, $SD = .48$), persistencia académica ($M = 4.72$, $SD = .88$) y apoyo social percibido ($M = 2.73$, $SD = .65$).

Respecto a las experiencias de sexismo percibidas por las estudiantes, se encontró una correlación con los niveles de malestar psicológico ($r = .22$, $p < .05$), y correlación negativa con el apoyo social percibido ($r = -.14$, $p < .05$). Estos datos indicarían que mientras más experiencias de sexismo son percibidas por las estudiantes, mayores son los índices de malestar psicológico y menor es la percepción de apoyo social por parte del contexto universitario. Por otro lado, no se encontró una correlación significativa entre las experiencias de sexismo y los niveles de autoeficacia ($r = -.02$, $p = .58$), ni la persistencia académica reportada ($r = -.01$, $p = .78$).

Respecto al malestar psicológico, se encontró una correlación negativa con la autoeficacia académica ($r = -.54$, $p < .05$) y con el apoyo social percibido ($r = -.42$, $p < .05$). Es decir, cuanto mayor es el malestar psicológico, menor es la autoeficacia académica de las estudiantes y el apoyo social que perciben de su contexto educativo. No se encontró una correlación significativa entre el malestar psicológico y la persistencia académica reportada ($r = -.02$, $p = .60$).

En relación a la autoeficacia académica, se encontró una correlación positiva con el apoyo social percibido ($r = .29, p < .05$). Esto sugiere que mientras más índices de autoeficacia académica, más será la percepción de apoyo social. Por otro lado, no se encontró una correlación significativa entre el malestar psicológico y la persistencia académica reportada ($r = -.009, p = .81$).

Por último, y a diferencia del resto de las variables, se encontró que el apoyo social tiene una leve pero significativa correlación positiva con la persistencia académica ($r = .08, p < .05$). Es decir, a mayor percepción de apoyo social, mayor es la tendencia a persistir en la carrera de estudio.

Tabla 1: Análisis descriptivo y de correlación entre las escalas de experiencias de sexismo, malestar psicológico, autoeficacia académica, apoyo social y persistencia académica.

	<i>Media (SD)</i>	<i>1.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>	<i>4.</i>	<i>5.</i>
<i>1.Experiencias de Sexismo</i>	2.02 (.81)	-	0.22*	-0.02	-0.14*	-0.01
<i>2. Malestar Psicológicos</i>	2.62 (.58)	-	-	-0.54*	-0.42*	-0.02
<i>3. Autoeficacia Académica</i>	3.26 (.48)	-	-	-	0.29*	-0.009
<i>4.Apoyo Social</i>	2.73 (.65)	-	-	-	-	0.08*
<i>5.Persistencia Académica</i>	4.72 (.88)	-	-	-	-	-

* $p < .05$

Análisis de moderación y mediación de apoyo social percibido

Para explorar el rol del apoyo social sobre la relación entre las experiencias de sexismo y el malestar psicológico, autoeficacia y persistencia académica, se realizaron análisis de moderación y mediación.

Moderación

Para el análisis de moderación, se realizaron tres regresiones lineales múltiples, cada una correspondiente a las variables de malestar psicológico, autoeficacia y persistencia académica. Se consideró como variable moderadora el apoyo social percibido. Tanto la variable de experiencias de sexismo como de apoyo social fueron centradas previamente a la realización de los análisis de regresión con el objetivo de evitar multicolinealidad (Aiken & West, 1991).

Al realizar el análisis de regresión múltiple para cada una de las variables, se encontró que no habría un efecto de interacción entre las experiencias de sexismo y el apoyo social sobre el malestar psicológico ($\beta = -.04$, $p = .29$) [Tabla 2], sobre la autoeficacia académica ($\beta = .008$, $p = .81$) [Tabla 3], ni sobre la persistencia académica ($\beta = -.02$, $p = .72$) [Tabla 4]. Es decir, el apoyo social no modera el efecto del sexismo en estas variables.

Tabla 2: Análisis de Moderación entre Escala de Sexismo y Apoyo social sobre el Malestar Psicológico reportado por estudiantes mujeres.

	β	Error Estándar	t-value	p-value
<i>Interceptor</i>	2.61	.021	112.69	<.001***
<i>Experiencias de Sexismo</i>	.11	.026	4.381	<.001***
<i>Apoyo Social</i>	-.35	.032	-10.728	<.001***
<i>Sexismo x Apoyo Social</i>	-.04	.040	-1.039	.299

*** $p < .001$

Tabla 3: Análisis de Moderación entre Escala de Sexismo y Apoyo social sobre la Autoeficacia Académica reportado por estudiantes mujeres.

	β	Error Estándar	t-value	p-value
<i>Interceptor</i>	3.26	.019	170.995	<.001***
<i>Experiencias de Sexismo</i>	.001	.023	.586	.558
<i>Apoyo Social</i>	.22	.029	7.506	<.001***
<i>Sexismo x Apoyo Social</i>	.008	.036	.236	.814

*** $p < .001$

Tabla 4: Análisis de Moderación entre Escala de Sexismo y Apoyo social sobre la Persistencia Académica reportado por estudiantes mujeres.

	β	Error Estándar	t-value	p-value
<i>Interceptor</i>	4.71	.036	129.824	<.001***
<i>Experiencias de Sexismo</i>	.0001	.045	.002	.998
<i>Apoyo Social</i>	.118	.056	2.113	.035*
<i>Sexismo x Apoyo Social</i>	-.02	.069	-.349	.727

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

Mediación

Para el análisis de mediación, se realizó el método de Baron y Kenny (1986) para identificar la influencia de las variables entre sí, y distinguir el efecto del apoyo social en

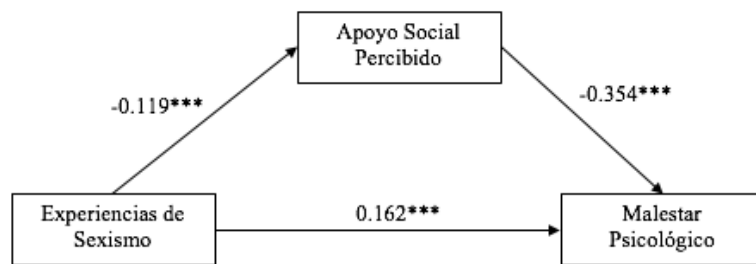
la relación entre las experiencias de sexismo y las variables de malestar psicológico, autoeficacia y persistencia académica. Para este primer paso, se realizaron análisis de regresión entre las experiencias de sexismo y las variables de estudio. Se llevó a cabo este paso para poder seleccionar aquellas regresiones estadísticamente significativas y someterlas al análisis de mediación. Según Shrout y Bolger (2002), para realizar un análisis de mediación es necesario que exista una relación entre la variable independiente (X) y dependiente (Y), para así proceder a estudiar la manera en que la variable mediadora (M) afecta esta relación.

Al realizar el análisis de regresión lineal simple con las experiencias de sexismo como variable predictora, se encontró una relación entre las experiencias de sexismo y el malestar psicológico ($\beta = .16, p < .01$). Por otro lado, no se encontró una relación entre las experiencias de sexismo y la autoeficacia ($\beta = -.013, p = .58$) o persistencia académica ($\beta = -.012, p = .78$). A partir de este resultado, se procedió a hacer el análisis de mediación únicamente con el malestar psicológico como variable dependiente.

Para el análisis de mediación, se realizó el procedimiento de Bootstrap con un intervalo de confianza de 95% para evaluar el efecto promedio de la mediación ($ACME$) entre las experiencias de sexismo y el malestar psicológico. Este valor indica si la mediación es estadísticamente significativa en la relación entre las variables dependientes e independientes. Este mismo procedimiento también arroja el efecto directo promedio (ADE). Este dato permite vislumbrar el efecto directo entre las experiencias de sexismo y el malestar psicológico, tomando en cuenta el efecto del apoyo social percibido.

Respecto al malestar psicológico, se encontró que el apoyo social tiene un efecto de mediación parcial entre el sexismo y el malestar ($ACME = .04, p < .001, ADE = .118, p < .001, Efecto\ total = .161, p < .001$). En otras palabras, se observa una disminución del efecto de las experiencias de sexismo en el malestar psicológico cuando se considera el apoyo social como variable mediadora [Figura 3].

Figura 3: Mediación de Apoyo Social Percibido en la relación entre las Experiencias de Sexismo y el Malestar Psicológico.



*** $p < .001$

Discusión

Durante los últimos años, a nivel mundial se ha reconocido la manera en que las experiencias de sexismo repercuten en el desarrollo social, emocional y psicológico de las mujeres (Alfaro Álvarez & de Armas Pedraza, 2019; Moreno & Mingo, 2019). Particularmente, en el contexto de educación superior universitaria se presentan múltiples situaciones tanto hostiles como benévolas que subrogan a estudiantes, funcionarias, académicas y mujeres de la alta dirección frente a los hombres (Gairín Sallán y Suárez, 2016; Troncoso et al., 2019). En el caso de las estudiantes, se reconoce que las experiencias de sexismo tienden a repercutir en el bienestar psicológico de las estudiantes, la percepción que tengan respecto a sus capacidades para desempeñarse en sus áreas de estudio, y el deseo por persistir en estas (Flores Hernández & Espejel Rodríguez, 2015; Oswald et al., 2018; Garcés et al., 2020; Santos et al., 2020). Producto de este escenario, tanto su formación educativa como proyecciones laborales se ven perjudicadas a raíz de los mensajes discriminatorios de índole sexista.

A raíz de lo anterior, esta investigación tuvo como objetivo describir la relación entre las experiencias de sexismo percibidas por estudiantes mujeres en el contexto

universitario, y los niveles de malestar psicológico, autoeficacia y persistencia académica, así como estudiar el rol del apoyo social en las relaciones entre estas variables.

Por medio de los análisis de correlación y regresión, se corroboró que las experiencias de sexismo se relacionan con los niveles de malestar psicológico estudiantil. Estos hallazgos se encuentran en línea con literatura previa (Oswald et al., 2018; Spaccatini & Roccato, 2020), donde se establece que, en la medida en que aumentan las experiencias de sexismo, la sintomatología asociada al malestar psicológico también aumenta. Esto se puede entender al considerar las experiencias de sexismo como situaciones de estrés que atacan un elemento identitario fundamental de las estudiantes; esto es el hecho de ser mujeres. A raíz de lo anterior, el malestar psicológico corresponde a una reacción que surge producto de la exposición a estas situaciones de estrés, las cuales en la medida en que se replican en el tiempo, tienden a impactar negativamente en la salud mental y bienestar de las mujeres (Oswald et al., 2018).

Paralelamente, se encontró que las experiencias de sexismo se relacionan de manera negativa con el apoyo social percibido por las estudiantes. Este resultado se condice con la literatura, donde Kondrat et al. (2017) y Tinajero et al. (2020) explican que las experiencias de estrés y discriminación sostenidas en el tiempo repercuten en la adaptación al contexto de estudio, capacidad de generar vínculos y la sensación de pertenencia al contexto educativo de las estudiantes (Kondrat et al., 2017; Tinajero et al., 2020). A raíz de estas dificultades, se alimenta la sensación de aislamiento social y se limita la posibilidad de percibir apoyo de parte de su comunidad (Thoits, 2011; Talwar et al., 2017; Yang et al., 2018).

Por otro lado, no se encontró una asociación entre las experiencias de sexismo y la autoeficacia o persistencia académica reportada por las estudiantes mujeres. Sin embargo, la literatura previa establece que las creencias culturales relacionadas a las habilidades de hombres y mujeres que se transmiten en los espacios de socialización repercuten en las evaluaciones de las propias competencias (Tellhed et al., 2016; Weeden

et al., 2020). Esto, tal como lo establecía la literatura, se traducía en una mayor inseguridad respecto a las habilidades de las mujeres, lo que a su vez repercute en su autoeficacia como intereses por persistir en sus carreras de estudio (Gloria et al., 2005; Palmgren et al., 2013; Kuchynka, et al., 2017; Szenkman & Lotitto, 2020).

Los resultados encontrados en la presente investigación pueden ser comprendidos a la luz de los descubrimientos de distintos autores. Bradley-Geist et al. (2015) encontraron que la manera en que se significan las experiencias de sexismo puede incidir en los niveles de autoeficacia y aspiraciones laborales. Sobre esto, se detalla que cuando no se percibe la naturaleza discriminatoria de las experiencias de sexismo, las aspiraciones académicas y laborales al igual que la percepción sobre el propio desempeño, no se ven afectadas. Esto fue descrito por los autores al comparar los resultados entre experiencias de sexismo hostiles y benévolas en relación a las aspiraciones profesionales (Bradley-Geist et al., 2015). De esta manera, en la medida en que el sexismo benevolente oculta las creencias discriminatorias tras mensajes con tono afectivo positivo, las estudiantes no interpretan estas experiencias como ataques directos a sus habilidades ni restricciones para desempeñarse en ciertas áreas de estudio y laborales (Bradley-Geist et al., 2015).

Paralelamente, algunos autores profundizan en la manera en que tanto la autoeficacia como la persistencia académica se ven influidos por otros factores distintos al sexismo percibido. Por ejemplo, la autoeficacia depende de las experiencias de maestría, vicarias, estados mentales, y persuasión social (Bandura, 1986). Respecto a lo anterior, Hutchison et al. (2006) encontraron que, si bien en campos de estudio con predominancia masculina, las experiencias vicarias y persuasión social juegan un rol relevante en la autoeficacia de las estudiantes mujeres, también reconocen que en la medida en que las estudiantes participen directamente de experiencias que favorezcan su maestría en sus respectivas áreas de estudio, tienen mayores posibilidades de sentirse eficaces de desempeñarse en dicha área (Hutchison et al., 2006).

En relación a la persistencia académica, se ha encontrado que factores como los intereses, motivaciones e incentivos familiares pueden influir en los intereses por perseverar en un área de estudio (Turner et al., 2009). Mishra (2020) establece que el apoyo de la familia juega un rol crítico en la persistencia de estudiantes universitarios subrepresentados en sus carreras de estudio, pues son quienes incentivan su participación y actúan como una red de protección ante situaciones estresantes.

Respecto al rol del apoyo social, mediante la realización de análisis de regresiones múltiples, se encontró que, para el grupo de estudiantes participantes del estudio, el apoyo social no modera la relación entre sexismo y malestar psicológico, autoeficacia ni persistencia académica. En el caso de la autoeficacia y persistencia académica, este resultado era esperable, pues entre las experiencias de sexismo y las variables previamente mencionadas no se encontró una relación lo suficientemente significativa, por lo que difícilmente el apoyo social habría modificado la fuerza de esta magnitud (Fairchild & MacKinnon, 2008). Sin embargo, en el caso del malestar psicológico, si bien se presentan relaciones estadísticamente significativas, el apoyo social percibido no logra reducir la influencia de las experiencias de sexismo. Kondrat et al. (2017), explican que, para que el apoyo social pueda moderar la relación entre experiencias de discriminación y el malestar psicológico, se requieren de servicios especializados que puedan proveer de intervenciones que se concentren en su manejo.

A raíz de lo anterior, es importante considerar que esta investigación centró sus preguntas en experiencias generales del contexto universitario, donde se consideraron actores como compañeros/as, docentes, funcionarios/as, y tutores. Producto de esto, es posible hipotetizar a partir de los resultados que, si bien las estudiantes perciben apoyo social de parte de la comunidad universitaria ($M = 2.73$, $SD = .65$), esta podría no actuar como variable moderadora al no responder específicamente a las experiencias de sexismo experimentadas.

Sin embargo, sí se encontró evidencia que el efecto del sexismo en el malestar psicológico pasa por el apoyo social que perciben las estudiantes, lo que da cuenta de que este tiene un rol mediador parcial en su interacción.

Esto se encuentra en línea con los postulados de Moradi y Funderburk (2006), quienes establecen que tanto la percepción de eventos sexistas como el apoyo social se relacionan de manera característica con el malestar psicológico, donde cada uno puede predecir una varianza única en la sintomatología del malestar psicológico. En este sentido, a pesar de que las experiencias de sexismo se asocian a mayores índices de malestar psicológico, cuando el apoyo social es puesto como una variable intermediaria, es posible observar una reducción en el malestar psicológico (Moradi & Funderburk, 2006; Watson-Singleton, 2017).

Si bien Moradi y Funderburk (2006) consideran que el apoyo social percibido puede disminuir los niveles de malestar psicológico frente a las experiencias de sexismo, también toman en cuenta los postulados de Cohen y Wills (1985) sobre la importancia de maximizar los esfuerzos del apoyo social para actuar de manera detenida frente a las experiencias de sexismo y otras formas de discriminación (Moradi & Funderburk, 2006).

Para finalizar, a pesar de que en el contexto universitario se desenvuelven diversas experiencias de sexismo que tienen consecuencias sobre las estudiantes, su bienestar y posible trayectoria académica, autoras como Parvazian et al. (2017) establecen que la educación superior debe ser considerada como una institución susceptible a la modernización, capaz de responder a las demandas y nuevos desafíos sociales que se presentan en la actualidad. A raíz de lo anterior, y por medio de esta investigación, se puede corroborar la importancia del apoyo social para disminuir las consecuencias del malestar psicológico, y plantea como desafío la posibilidad de intencionar acciones a nivel institucional que favorezcan sistemas de apoyo hacia las estudiantes frente a la exposición a mensajes y tratos sexistas. De esta manera, y considerando lo planteado en el Manifiesto de Yokohama (Valsiner et al., 2016), por medio de la identificación de los efectos nocivos

de las experiencias de sexismo, se pueden trabajar acciones que involucren el rol del apoyo social para promover el bienestar de las estudiantes.

Futuras direcciones de investigación y limitaciones

Los resultados de la investigación aquí descrita dan diversos indicios de futuras líneas de investigación. Por un lado, y a raíz de la discordancia que se establece entre las hipótesis establecidas y los resultados obtenidos en relación a las variables de autoeficacia y persistencia académica, queda como inquietud y futura línea de estudio profundizar en los factores que estructuran tanto la autoeficacia como la persistencia académica, al igual que indagar respecto al efecto que tienen experiencias de sexismo en estas variables.

Por ejemplo, se considera pertinente estudiar en mayor profundidad la autoeficacia académica de estudiantes mujeres en contextos educativos. Jones et al. (2014) encontraron por medio de un diseño experimental, que la autoeficacia se ve influida por las experiencias de sexismo cuando esta se desenvuelve en una interacción interpersonal. Por lo mismo, se podrían explorar las distintas experiencias que limitan y potencian la autoeficacia académica de las estudiantes en interacciones fuera del contexto educativo, como por ejemplo en el núcleo familiar. De esta manera se pueden complementar los actuales estudios para así fortalecer la generación de conocimiento para comprender a mayor cabalidad los distintos factores que influyen sobre la autoeficacia de las mujeres.

Paralelamente, y considerando que este estudio tiene como objetivo complementar y aportar en la generación de conocimiento sobre las consecuencias de las experiencias de sexismo en Chile, sería interesante realizar estudios que consideren distintas instituciones de educación superior, como universidades públicas, institutos profesionales y centros de formación técnica. La mayoría de las investigaciones que se han realizado a nivel nacional se enfocan en la población universitaria (Dinamarca-Noack & Trujillo-Cristoffanini, 2021). No obstante, las experiencias de sexismo no se encuentran limitadas a este contexto, y por lo mismo se convierte en un desafío para futuras investigaciones poder

profundizar en las dinámicas de sexismo y las consecuencias que estas tienen para las estudiantes mujeres en otras instituciones de educación superior.

Respecto a las limitaciones, es necesario mencionar que muchos de los estudios enfocados en estudiar la persistencia académica de estudiantes en contextos con altos índices de sexismo, se realiza por medio de entrevistas y grupos focales (Yates, 2012; Abdullah, 2021). Si bien esta investigación tuvo contemplada dentro de sus preguntas la posibilidad de seleccionar las distintas razones por las cuales las estudiantes han pensado en desertar de su carrera de estudio [ANEXO 2], se cree que las preguntas no habrían sido lo suficientemente detalladas para explorar dicha variable. De igual manera, hay pocas investigaciones previas que profundicen en la persistencia académica y las experiencias de sexismo desde una aproximación cuantitativa, lo que genera la ausencia de herramientas precisas y adaptadas. A raíz de lo anterior, se cree que sería pertinente trabajar en esta línea de estudio para ampliar el conocimiento de las consecuencias de las experiencias de sexismo en la persistencia académica y sus técnicas de medición.

Por último, una futura línea de trabajo consiste en profundizar en el rol de los servicios de apoyo y acompañamiento a estudiantes mujeres como posibles moderadores de las experiencias de sexismo experimentadas en el contexto universitario. Esto es interesante, ya que al considerar la literatura que refuerza el rol que juegan los programas y tutorías extraprogramáticas para fortalecer la seguridad y sensación de pertenencia de las estudiantes mujeres a sus áreas de estudio (London et al., 2011; Lawson et al., 2018; Brown et al., 2020), sería pertinente poder contar con información cuantitativa que corrobore y apoye los resultados que han tenido estos programas. De esta manera, se puede continuar fortaleciendo el conocimiento actualmente existente para impulsar medidas adecuadas que favorezcan la construcción de una educación superior equitativa.

Conclusiones

Durante décadas, se ha corroborado que las estudiantes mujeres se encuentran expuestas a distintas prácticas sexistas en el contexto de la educación superior, lo que a su vez repercute en aspectos como el malestar psicológico, autoeficacia y persistencia académica de las estudiantes. Mediante esta investigación, se encontró que las experiencias de sexismo experimentadas por las estudiantes se relacionan con los niveles de malestar psicológico reportados, aunque no están relacionadas con la autoeficacia y persistencia académica. Además, el apoyo social que perciben las estudiantes de su contexto educativo actúa como una variable mediadora en la relación entre las experiencias de sexismo y el malestar psicológico. Esto implica que aun cuando las experiencias de sexismo tienen consecuencias en el bienestar psicológico de las estudiantes, el apoyo social cumple un rol de mediador parcial al reducir los niveles de malestar psicológico provocados por esta forma de discriminación arbitraria.

Referencias

- Abdullah, D. N., Fletcher, T. L., Quintero, R., Moten, J. R., & Boyd, B. N. (2021). Race, Gender and Persistence in Engineering and Computing: A Qualitative Analysis of Female Student Experiences at a Minority Serving Institution (MSI). En *2021 ASEE Virtual Annual Conference Content Access*.
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). Multiple regression: Testing and interpreting interactions. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Alfaro Álvarez, J., & de Armas Pedraza, T. (2019). Estudiantes universitarias chilenas: discursos y prácticas contra la violencia sexista. *Nómaditas*, (51), 31-47. <http://dx.doi.org/10.30578/nomadas.n51a2>
- Alsubaie, M. M., Stain, H. J., Webster, L. A. D., & Wadman, R. (2019). The role of sources of social support on depression and quality of life for university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(4), 484-496.
- Arcos, E., Molina, I., Trumper, R., & Guerra, D. (2005). Estudio de Perspectivas de Género en estudiantes y docentes de la Universidad Austral de Chile. *Revista Médica Chile*, (135), 708-717. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000200002>
- Astorne-Figari, C., & Speer, J. D. (2018). Drop out, switch majors, or persist? The contrasting gender gaps. *Economics Letters*, 164, 82-85. [10.1016/j.econlet.2018.01.010](https://doi.org/10.1016/j.econlet.2018.01.010)
- Aycock, L. M., Hazari, Z., Brewster, E., Clancy, K. B., Hodapp, T., & Goertzen, R. M. (2019). Sexual harassment reported by undergraduate female physicists. *Physical*

Review Physics Education Research, 15(1), 1-13.
10.1103/PhysRevPhysEducRes.15.010121

Baik, C., Larcombe, W., & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: The student perspective. *Higher Education Research & Development*, 38(4), 674-687. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576596>

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

Barthelemy, R. S., McCormick, M., & Henderson, C. (2016). Gender discrimination in physics and astronomy: Graduate student experiences of sexism and gender microaggressions. *Physical Review Physics Education Research*, 12(2), 1-14.
10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.020119

Bearman, S., Korobov, N., & Thorne, A. (2009). The fabric of internalized sexism. *Journal of Integrated Social Sciences*, 1(1), 10-47.

Biggs, J., Hawley, P. H., & Biernat, M. (2018). The academic conference as a chilly climate for women: Effects of gender representation on experiences of sexism, coping responses, and career intentions. *Sex Roles*, 78(5), 394-408.

Bosson, J.K., Pintel, E.C. & Vandello, J.A. The Emotional Impact of Ambivalent Sexism: Forecasts Versus Real Experiences. *Sex Roles*, 62, 520–531 (2010).
<https://doi.org/10.1007/s11199-009-9664-y>

- Bozkur, B. (2020). Developing Internalized Sexism Scale for Women: A Validity and Reliability Study. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 11, 1981-2028.
- Bradley-Geist, J. C., Rivera, I., & Geringer, S. D. (2015). The Collateral Damage of Ambient Sexism: Observing Sexism Impacts Bystander Self-Esteem and Career Aspirations. *Sex Roles*, 73(1–2). <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0512->
- Brown, M., Hitt M., Stephens, A., & Dickmann, E. (2020). Rocky Mountain Scholars Program: Impact on Female Undergraduate Engineering Students: Social and Academic Support, Retention, and Success. *IJep*, 10(4), 9-24. <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i4.121>
- Brito, S., Basualto, L., & Posada, M. (2020). Percepción de prácticas de discriminación, exclusión y violencia de género en estudiantes universitarias. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6 (473), 1-36. <http://dx.doi.org/10.24201/reg.v6i0.473>
- Britton, D. M. (2017). Beyond the chilly climate: The salience of gender in women's academic careers. *Gender & society*, 31(1), 5-27.
- Buquet, A. G. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas (Col)*, (44), 27-43.
- Cai Lin, T., & Swee Geok, L. (2009). Perceived Social Support, Coping Capability and Gender differences among young adults. *Sunway Academic Journal*, (6), 75-88.
- ComunidadMujer (2017). Mujer y trabajo: Brecha de género en STEM, la ausencia de mujeres en Ingeniería y Matemáticas. *Serie Comunidad- Mujer* (42), diciembre 2017.
- Contreras Gómez, S., Sarmiento, C., Cárcamo-Ulloa, L., & Huerta Andrade, N. (2019). Diagnóstico de las condiciones de base para la incorporación de perspectiva de

- género en la carrera de Periodismo de la Universidad Austral de Chile (Valdivia). *Comunicación y género*, 3(1), 17-26. <https://dx.doi.org/10.5209/cgen.67499>
- Davidson, W., Beck, H., & Milligram, M. (2009). The College Persistence Questionnaire: Development and Validation of an Instrument That Predicts Student Attrition. *Journal of College Student Development*, 50(4), 373-390. 10.1353/csd.0.0079
- Dehlin, A. (2018). *Young Women's Sexist Beliefs and Internalized Misogyny: Links with Psychosocial and Relational Functioning and Sociopolitical Behavior*. [Master's Thesis, Utha State University, Awarding with Degree]. Undergraduate Honors Capstone Projects. 467. <https://doi.org/10.26076/1b06-7b77>
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Reviews*, 109, 573–598.
- Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37, 2518-2531. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x>
- Errázuriz, P., Opazo, S., Behn, A., Silva, O., & Gloger, S. (2017). Spanish Adaptation and Validation of the Outcome Questionnaire OQ-30.2. *Frontiers in Psychology*, 8(673), 1- 9. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00673>
- Estevan-Reina, L., de Lemus, S., & Megías, J. L. (2020). Feminist or paternalistic: Understanding men's motivations to confront sexism. *Frontiers in psychology*, 10, 1-15. [10.3389/fpsyg.2019.02988](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02988)
- Fairchild, A. J., & MacKinnon, D. P. (2009). A general model for testing mediation and moderation effects. *Prevention science*, 10(2), 87-99.
- Fisher, W. N. (2020). *Sexism, Gender Identity, And Psychological Well-Being: Examining Women's Reactions To A Social Identity Threat*. [Doctoral Dissertation, University

- of North Dakota, Awarding with Degree]. Theses and Dissertations. 3268.
<https://commons.und.edu/theses/3268>
- Freire, C., del Mar Ferradás, M., Regueiro, B., Rodríguez, S., Valle, A., & Núñez, J. C. (2020). coping strategies and self-efficacy in university students: A person-centered approach. *Frontiers in psychology, 11*, 1-11. 10.3389/fpsyg.2020.00841
- Flores-Hernández, A., Espejel-Rodríguez, A., & Martell-Ruíz, L. M. (2016). Discriminación de género en el aula universitaria y en sus contornos. *Ra Ximhai, 12*(1), 49-67. <http://dx.doi.org/10.35197/rx.12.01.2016.03.af>
- Flynn, D. T. (2016). STEM field persistence: The impact of engagement on postsecondary STEM persistence for underrepresented minority students. *Journal of Educational Issues, 2*(1), 185-214.
- Foster, M. (2009). The dynamic nature of coping with gender discrimination: Appraisals, strategies and well-being over time. *Sex Roles: A Journal of Research, 60*(9-10), 694–707. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9568-2>
- Gairín Sallán, J., & Suárez, C. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. *Sinéctica, (46)*, 1-15. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/625>
- Gallardo, G., & Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación, (32)*, 78-108.
- Garcés Estrada, C., Santos Pérez, A., & Castillo Collado, L. (2020). Universidad y Violencia de Género: Experiencias en Estudiantes de Trabajo Social en la Región de Tarapacá. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14*(2), 59-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200059>

- Glass, J., Sassler, S., Levitte, Y., & Micheltore, K. (2013). What's So Special about STEM? A Comparison of Women's Retention in STEM and Professional Occupations. *Social Forces*, 92(2), 723–756. 10.1093/sf/sot092
- Glick, P., & Fiske, S. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and social psychology*, 70(3), 491-512. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>
- Glick, P., & Fiske, S. (2001). An Ambivalent Alliance: Hostile and Benevolent Sexism as Complementary Justifications for Gender Inequality. *Science Watch*, 56(2), 109-118. <http://doi.org/10.1037//O003-066X.56.2.109>
- Gloria, A. M., Castellanos, J., Lopez, A. G., & Rosales, R. (2005). An examination of academic nonpersistence decisions of Latino undergraduates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(2), 202-223.
- Gloria, A. M., & Robinson Kurpius, S. E. (2001). Influences of self-beliefs, social support, and comfort in the university environment on the academic nonpersistence decisions of American Indian undergraduates. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 7(1), 88- 102. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.7.1.88>
- Guzmán Acuña, J. (2016). Las inequidades del género en la Educación Superior. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 26(2), 61-69.
- Hammond, M. D., Overall, N. C., & Cross, E. J. (2016). Internalizing sexism in close relationships: The perceived sexism of partners maintains women's endorsement of benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110, 214-238. 10.1037/pspi0000043
- Hartman, H., & Hartman, M. (2007). How Undergraduate Engineering Students Perceive Women's (and Men's) Problems in Science, Math and Engineering. *Sex Roles*, (58), 251-265. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9327-9>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ta ed.). Santa Fe, México: Ediciones McGraw Hill Education.
- Hideg, I., & Shen, W. (2019). Why Still so Few? A Theoretical Model of the Role of Benevolent Sexism and Career Support in the Continued Underrepresentation of Women in Leadership Positions. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 00(0), 1-17.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista calidad de la educación*, 17, 91-108.
- Hobfoll, S., & Stokes, S. 1988. The process and mechanics of social support. In L. Baxler and S. Duck (eds.) *Handbook of personal relationships*, 497–517. Oxford: Wiley.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Hurst, R., & Beesley, D. (2013). Perceived Sexism, Self-Silencing, and Psychological Distress in College Women. *Sex Roles*, (68), 311-320. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0253-0>
- Hutchison, M. A., Follman, D. K., Sumpter, M., & Bodner, G. M. (2006). Factors influencing the self-efficacy beliefs of first-year engineering students. *Journal of Engineering Education*, 95(1), 39-47.
- Jones, K., Stewart, K., King, E., Morgan, W. B., Gilrane, V., & Hylton, K. (2014). Negative consequence of benevolent sexism on efficacy and performance. *Gender in Management: An International Journal*, 29(3), 171-189. 10.1108/GM-07-2013-0086

- Kalaitzaki, A., Tsouvelas, G., & Koukouli, S. (2021). Social capital, social support and perceived stress in college students: The role of resilience and life satisfaction. *Stress and Health*, 37(3), 454-465. <https://doi.org/10.1002/smi.3008>
- King, E., Botsford, W., Hebl, M., Kazama, S., Dawson, J., & Perkins, A. (2012). Benevolent Sexism at Work: Gender Differences in the Distribution of Challenging Developmental Experiences. *Journal of Management*, 38(6), 1835-1866. <https://doi.org/10.1177/0149206310365902>
- Klonoff, E., & Ladrine, H. (1995). The Schedule of Sexist Events; A Measure of lifetime and Recent Sexist Discrimination in Women's lives. *Psychology of Women Quarterly*, (19), 439-472.
- Klonoff, E. A., Landrine, H., & Campbell, R. (2000). Sexist discrimination may account for well-known gender differences in psychiatric symptoms. *Psychology of Women Quarterly*, 24, 93-99. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2000.tb01025.x>.
- Kondrat, D. C., Sullivan, W. P., Wilkins, B., Barrett, B. J., & Beerbower, E. (2017). The Mediating Effect of Social Support on the Relationship Between the Impact of Experienced Stigma and Mental Health. *Stigma and Health*, 3(4), 305-314. <http://dx.doi.org/10.1037/sah0000103>
- Kuchynka, S., Salomon, K., Bosson, J., El-Hout, M., Kiebel, E., Cooperman, C., & Toomey, R. (2017). Hostile and Benevolent Sexism and College Women's STEM Outcomes. *Psychology of Women Quarterly*, 20(10), 1-16. <https://doi.org/10.1177/0361684317741889>
- Kumar, V., Talwar, R., & Raut, D. K. (2013). Psychological distress, general self-efficacy and psychosocial adjustments among first year medical college students in New Delhi, India. *South East Asia Journal of Public Health*, 3(2), 35-40.

- Lambert, M. J., Vermeersh, D., Brown, G. C., and Burlingame, G. (2004). *Administration and Scoring Manual for the OQ-30.2. OQ Measures*. [https://www.oqmeasures.com/oq-30- 2/](https://www.oqmeasures.com/oq-30-2/)
- Lameiras, M. (2004). El sexismo y sus dos caras: De la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de sexología*, (8), 91-102. https://www.researchgate.net/profile/Lameiras-Maria/publication/265157670_El_sexismo_y_sus_dos_caras_De_la_hostilidad_a_la_a_mбивалencia/links/56a0b41f08ae2c638ebc9d2f/El-sexismo-y-sus-dos-caras-De-la-hostilidad-a-la-ambivalencia.pdf
- Lawson, K. (2020). An Examination of Daily Experiences of Sexism and Reactivity among Women in U.S. Male-Dominated Academic Majors Using Experience Sampling Methodology. *Sex Roles*, 83, 552-565. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01135-z>
- Lawson, K., Kooiman, S., & Kutcha, O. (2018). Professors' Behaviors and Attributes that Promote U.S. Women's Success in Male-Dominated Academic Majors: Results from a Mixed Methods Study. *Sex Roles*, (78), 542-560. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0809-0>
- Lazarus R., & Folkman, S. (1988). Coping as a Mediator of Emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.466>
- Leaper, C. (2015). Do I belong?: Gender, peer groups, and STEM achievement. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 7(2), 166-179.
- Leaper, C., & Arias, D. (2011). College Women's Feminist Identity: A Multidimensional Analysis with Implications for Coping with Sexism. *Sex Roles*, (64), 475-490. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-9936-1>

- Lemonaki, E., Manstead, A., & Maio, G. (2015). Hostile sexism (de)motivates women's social competition intentions: The contradictory role of emotions. *The British Psychological Society*, (54), 483-499. <https://doi.org/10.1111/bjso.12100>
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and individual differences*, 61, 120-126. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.016>
- Lombardo, E., & Bustelo, M. (2021). Sexual and sexist harassment in Spanish universities: policy implementation and resistances against gender equality measures. *Journal of Gender Studies*. [Advance Online Publication]. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1924643>
- London, B., Rosenthal, L., Levy, S., & Lobel, M. (2011). The Influences of Perceived Identity Compatibility and Social Support on Women in Nontraditional Fields During the College Transition. *Psychology Press*, (33), 304-321. <https://doi.org/10.1080/01973533.2011.614166>
- Macías-Ordoñez, L. M. (2019). Equidad de género en la Educación Superior. *Polo Del Conocimiento*, 4(3), 369. <https://doi.org/10.23857/pc.v4i3.980>
- Mahzan, M., Mydia, F., & Razaq, A. (2014). Perceived Social Support and Well Being: First-Year Student Experience in University. *International Education Studies*, 7(13), 261-270.
- Marrero, A. (2008). Hermione en Hogwarts o sobre el éxito escolar de las niñas. *Mora* (Buenos Aires), 14(1), 29-42.
- Martínez Labrín, S., & Urrutia, B. B. (2013). Los estereotipos en la comprensión de las desigualdades de género en educación, desde la psicología feminista. *Psicología*

& *Sociedade*, 25(3), 549–558. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000300009>

Martínez, C., del Campo, M., Palomera, P., Vanegas, C., Montenegro, M., Hernández, C., & Ramos, E. (2019). *Experiencias formativas de mujeres en carreras de ingeniería: caracterización de prácticas que incentivan la inclusión y la equidad*. (Vol. No13). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad.

Martínez Mesa, J., Pereira Duquia, R., & Luiz Bastos, J. (2016). Sampling: how to select participants in my research study? *An Bras Dermatol*, 91(3), 326-330. <http://dx.doi.org/10.1590/abd1806-4841.20165254>.

Matheson, K., Foster, M. D., Bombay, A., McQuaid, R. J., & Anisman, H. (2019). Traumatic experiences, perceived discrimination, and psychological distress among members of various socially marginalized groups. *Frontiers in psychology*, 10, 1-16.

Miner, K. N., January, S. C., Dray, K. K. & Carter-Sowell, A. R. (2019). Is it always this cold? Chilly interpersonal climates as a barrier to the well-being. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 38, 226-245. <https://doi.org/10.1108/EDI-07-2018-0127>

Mingo, A., & Moreno, H. (2017). Sexismo en la Universidad. *Estudios Sociológicos*, 35(105), 571-595. <http://dx.doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1434>

Mishra, S. (2020). Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on ‘underrepresented’ students. *Educational Research Review*, 29, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100307>

- Moradi, B., & Funderburk, J. R. (2006). Roles of perceived sexist events and perceived social support in the mental health of women seeking counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 464-473.
- Moss-Racusin, C., Dovidio, J., Brescoll, V., Graham, M., & Handelsman, J. (2012). Science faculty's subtle gender biases favor male students. *PNAS*, 109(41), 16474-16479. <https://doi.org/10.1073/pnas.1211286109>
- Multon, K., Brown, S., & Lent, R.W. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Naylor, R. (2020). Key factors influencing psychological distress in university students: the effects of tertiary entrance scores. *Studies in higher education*, 1-13 <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1776245>
- Nussbaum, M. & Maldonado, C. (2009). Las capacidades de las mujeres y la justicia social. *Debate Feminista*, 39, 89-129.
- Oswald, D., Baalbaki, M., & Kirkman, M. (2019). Experiences with Benevolent Sexism: Scale Development and Associations with Women's Well-Being. *Sex Roles*, (80), 362-380. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0933-5>
- Palmgren, P., Chandratilake, M., Nilsson, G., & Bolander, K. (2013). Is there a chilly climate? An educational environmental mixed method study in a chiropractic training institution. *The Journal of Chiropractic Education*, 27(1), 11-20. <https://doi.org/10.7899/JCE-12-015>
- Parvazian, S., Gill, J., & Chiera, B. (2017). Higher education, women, and sociocultural change: A closer look at the statistics. *Sage Open*, 7(2), 1-12.

- Radke, H. R. M., Hornsey, M. J., and Barlow, F. K. (2018). Changing versus protecting the status quo: Why men and women engage in different types of action on behalf of women. *Sex Roles* 79, 505–518. doi: 10.1007/s11199-017- 0884- 2
- Reason, R., & Rankin, S. (2006). College Students' Experiences and Perceptions of Harassment on Campus: An Exploration of Gender Differences. *The College Students Affairs Journal*, 26(1), 7-29.
- Ridner, S. (2003). Psychological distress: concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 45(5), 536–545.
- Rivera, P. C. (2020). The Relationship Between Subtle Sexism and Women's Careers Explained by Cognitive Processes and Moderated by Attachment Styles. (2020). [Master's Thesis, California State University, Awarding with Degree]. Electronic Theses, Projects, and Dissertations. 1137. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/1137>
- Rodríguez, M., & Mendivelso, F. (2018). Diseño de Investigación de Corte Transversal. *Revista Médica Sanitas*, 21(3), 141-146.
- Rosenthal, L., London, B., Levy, S. R., & Lobel, M. (2011). The roles of perceived identity compatibility and social support for women in a single-sex STEM program at a co-educational university. *Sex roles*, 65(9), 725-736.
- Salmen, A., & Dhont, K. (2020). Hostile and benevolent sexism: The differential roles of human supremacy beliefs, women's connection to nature, and the dehumanization of women. *Group Processes & Intergroup Relations*, 7(24), 1053-1076. <https://doi.org/10.1177/1368430220920713>
- Santos Pérez, A., Garcés Estrada, C., & Castillo Colorado, L. (2020). «Usted, chiquilla, también puede». Reflexiones en torno al sexismo en la universidad en estudiantes

de derecho. *Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 119-142. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-5885.2020.57746>

Schunk, D.H., & DiBenedetto, M. (2016). Self-Efficacy Theory in Education (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 34-54). Routledge. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315773384.ch3>

Schwarzer, R. (1993). Measurement of perceived self-efficacy. *Psychometric scales for cross cultural research*. Berlin, Germany: Freie Universität Berlin.

Servicio de Información de Educación Superior. (2021). *Brechas de Género en Educación Superior 2020*. Subsecretaría de Educación Superior. Gobierno de Chile, Santiago: Chile.

Shin, Y.-j., & Lee, J.-y. (2018). Predictors of career decision self-efficacy: Sex, socioeconomic status (SES), classism, modern sexism, and locus of control. *Journal of Career Assessment*, 26(2), 322–337. <https://doi.org/10.1177/1069072717692981>

Shnabel, N., Bar-Anan, Y., Kende, A., Bareket, O., and Lazar, Y. (2016). Help to perpetuate traditional gender roles: benevolent sexism increases engagement in dependency-oriented cross-gender helping. *J. Pers. Soc. Psychol.* 110, 55–75. doi: 10.1037/pspi0000037

Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: new procedures and recommendations. *Psychological methods*, 7(4), 422.

Smiler, A. P., & Gelman, S. A. (2008). Determinants of gender essentialism in college students. *Sex Roles*, 58(11), 864-874.

- Spears Brown, C., & Leaper, C. (2010). Latina and European American girls' experiences with academic sexism and their self-concepts in mathematics and science during adolescence. *Sex roles*, 63(11), 860-870.
- Szenkman, P., & Lotitto, E. (2020). *Mujeres en STEM: cómo romper con el círculo vicioso*. Programa de Protección Social, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.
- Szymanski, D. M., & Steward, D. N. (2010). Racism and sexism as correlates of African American women's psychological distress. *Sex Roles*, 63, 226–238. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9788-0>.
- Talley, K., & Martínez Ortiz, A. (2017). Women's interest development and motivations to persist as college students in STEM: a mixed methods analysis of view and voices from a Hispanic-Serving Institution. *International Journal of STEM Education* 4(5), 1-24. 10.1186/s40594-017-0059-2
- Talwar, P., Othman, M. K., Ghan, K. A., Wah, T. K., Aman, S., & Yusoff, N. F. M. (2017). The role of social support in mediating stress and depression. *Online J Health Allied Scs*, 16(1), 1-5.
- Tellhed, U., Bäckström, M., & Björklund, F. (2017). Will I fit in and do well? The importance of social belongingness and self-efficacy for explaining gender differences in interest in STEM and HEED majors. *Sex roles*, 77(1), 86-96.
- Thoits, P. A. (2011). *Mechanisms Linking Social Ties and Support to Physical and Mental Health*. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(2), 145–161. doi:10.1177/0022146510395592
- Tinajero, C., Martínez-López, Z., Rodríguez, M. S., & Páramo, M. F. (2020). Perceived social support as a predictor of academic success in Spanish university students. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 36(1), 134-142.

- Troncoso, L., Follegati L., & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-15. <http://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of college student development*, 50(3), 337-346.
- UNESCO. (2021). *Mujeres en la Educación Superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a la desigualdad de género?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación. Paris: Francia.
- Universidad de Chile. (2014). *Del biombo a la cátedra. Igualdad de oportunidades de género en la Universidad de Chile*. Santiago: Autor. Recuperado de <http://web.uchile.cl/archivos/VEX/BiomboCatedra/>
- Valsiner, J., Marsico, P., Chaudhary, N., Sato, T., & Dazzani, V. (2016). *Psychology as the science of human being: The Yokohama Manifesto*. Springer. Annals of Theoretical Psychology Vol. 13 <https://doi.org/10.1007/978-3-319-21094-0>
- van Leeuwen, E., & Täuber, S. (2011). Demonstrating knowledge: The effects of group status on outgroup helping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47, 147-156. doi: 10.1016/j.jesp.2010.09.008
- Viki, G. T., Abrams, D., & Hutchison, P. (2003). The “true” romantic: Benevolent sexism and paternalistic chivalry. *Sex Roles*, 49, 533-537. doi: 10.1023/A:1025888824749
- Watson-Singleton, N. N. (2017). Strong Black woman schema and psychological distress: The mediating role of perceived emotional support. *Journal of Black Psychology*, 43(8), 778-788.

- Weeden, K. A., Gelbgiser, D., & Morgan, S. L. (2020). Pipeline dreams: occupational plans and gender differences in STEM major persistence and completion. *Sociology of Education*, 93(4), 297-314.
- Yang, C., Xia, M., Han, M., & Liang, Y. (2018). Social support and resilience as mediators between stress and life satisfaction among people with substance use disorder in China. *Frontiers in psychiatry*, 9, 436- 442. [10.3389/fpsyt.2018.00436](https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00436)
- Yarcheski, A., & Mahon, N. E. (1999). The moderator-mediator role of social support in early adolescents. *Western Journal of Nursing Research*, 21(5), 685-698.
- Yates, H. N. (2012). " *I Don't Want to Be an Almost Engineer*": *Women's Voices of Persistence in Undergraduate Engineering Degrees*. (Tesis Doctoral). Oklahoma State University, Oklahoma, EE.UU.
- Zimet, G.D., Dahlem, N.W., Zimet, S.G. & Farley, G.K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.

Anexo

Anexo 1: *Tabla 5: Datos descriptivos y correlaciones entre las variables, considerando las dimensiones de las experiencias de sexismo y apoyo social.*

	<i>Media (SD)</i>	<i>1.</i>	<i>a.</i>	<i>b.</i>	<i>c.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>	<i>4.</i>	<i>d.</i>	<i>e.</i>	<i>5.</i>
<i>1.Experiencias de Sexismo</i>	2.02 (.81)	-	0.92*	0.89*	0.74*	0.22*	-0.02	-0.14*	-0.03	-0.29*	-0.01
<i>a. Experiencias de sexismo hostil</i>	2.17 (1.04)	-	-	0.70*	0.55*	0.155*	0.01	-0.08*	0.007	-0.21*	-0.002
<i>b. Experiencias de sexismo benévolo</i>	2.67 (1.31)	-	-	-	0.60*	0.23*	-0.02	-0.14*	-0.05	-0.25*	0.008
<i>c. Experiencias de sexismo institucional</i>	1.4 (.51)	-	-	-	-	0.25*	-0.08*	-0.21*	-0.08*	-0.35*	-0.06
<i>2. Malestar Psicológicos</i>	2.62 (.58)	-	-	-	-	-	-0.54*	-0.42*	-0.30*	-0.26*	-0.02
<i>3. Autoeficacia Académica</i>	3.26 (.48)	-	-	-	-	-	-	0.29*	0.24*	0.21*	-0.009
<i>4.Apoyo Social</i>	2.73 (.65)	-	-	-	-	-	-	-	0.90*	0.60*	0.08*
<i>d. Apoyo Pares y Otros</i>	2.8 (.80)	-	-	-	-	-	-	-	-	0.22*	0.07
<i>e. Apoyo Institucional</i>	2.58 (.81)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.05
<i>5.Persistencia Académica</i>	4.72 (.88)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

* $p < .05$

Anexo 2: Desglose de las respuestas a la pregunta de persistencia académica *“En el caso de haber querido abandonar tu carrera, ¿cuál o cuáles fueron las razones? Marca todas las que correspondan”*

Razones de deserción	N° de Estudiantes
1. Motivos de Salud Mental	179
2. Exigencia y Carga Académica	147
3. Discriminación por ser mujer	8
4. Motivos Económicos	37
5. Modalidad Clases Online	107
6. Desmotivación para estudiar	206
7. Falta de Apoyo Institucional	22
8. Motivos Familiares	38
9. Rendimiento académico	84
10. Otros	41

Anexo 3: Adaptaciones realizadas a cuestionarios

Adaptaciones y Cambios realizados a las Escalas

(Klonoff & Landerine, 1995; Lambert et al., 2004- Errázuriz et al., 2017; Schwarzer, 1993; Davidson et al., 2009; Zimet et al., 1988)

Inventario de Eventos Sexistas (Klonoff & Landerine, 1995)

Para efectos de la investigación, se optó por utilizar las subescalas de *degradaciones sexistas y consecuencias*, *discriminaciones sexistas en los espacios de trabajo* y *discriminaciones sexistas y relaciones distantes*. Se decidió no considerar la subescala de *sexismo en relaciones cercanas*, pues esta subescala se enfoca en las relaciones de pareja y familia, temáticas que se alejan de las experiencias de sexismo experimentadas en los contextos universitarios.

Se agregó un breve texto explicativo las subescalas de *degradaciones sexistas y consecuencias*, y *discriminaciones sexistas en los espacios de trabajo*, con el objetivo de que estos ítems sean contestados tomando en consideración a todas las personas que forman parte de la comunidad universitaria (docentes, compañeros, ayudantes, etc). Esta adaptación permite evitar modificar los ítems de la subescala de *degradaciones sexistas y consecuencias*.

No obstante, en la subescala de *degradaciones sexistas y consecuencias*, se adaptó el ítem N°16 ¿Cuántas veces le han dicho por la calle frases que la discriminan sexualmente (“piropos”)?, y se cambió por ¿Cuántas veces le han dicho frases que la discriminan sexualmente (“piropos”)?. De esta forma, se adaptó la experiencia de discriminación sexual por medio de piropos al contexto universitario.

En la subescala de *discriminaciones sexistas en los espacios de trabajo*, se eliminó el ítem N°2 ¿Cuántas veces sus jefes o supervisores la han tratado de **manera injusta** por ser mujer?, pues este se relaciona con los ítems de la subescala de *discriminaciones sexistas*

y relaciones distantes. Por esto, se consideró que dicho ítem, a pesar de ser adaptado al contexto universitario, sería reiterativo y poco útil en el levantamiento de datos.

Junto con esto, en la subescala de *discriminaciones sexistas en los espacios de trabajo*, se adaptaron los ítems N°9 y N°15 al contexto universitario: 9. ¿Cuántas veces le han denegado un aumento, un ascenso, un puesto de trabajo o algún otro merecimiento en el trabajo por ser mujer? 15. ¿Cuántas veces se ha visto forzada a tomar decisiones drásticas (como sentar una denuncia, mudarse u otro tipo de acciones) para alejarse de alguna discriminación sexual que le hicieron a usted?; No9 versión adaptada: ¿Cuántas veces se ha visto forzada a botar o no tomar un ramo para alejarse o evitar ser discriminada por ser mujer? , N°15 versión adaptada: ¿Cuántas veces se ha visto forzada a salirse de un grupo de trabajo u organización estudiantil para alejarse o evitar ser discriminada por ser mujer?

Se tomó esta decisión para que los ítems respondieran al contexto universitario, tomando en consideración que tanto el marco teórico, empírico y la muestra no tiene contemplado estudiar las experiencias de sexismo en el contexto laboral.

Se agregaron 6 ítems destinados a explorar las experiencias de sexismo benevolente que las estudiantes habrían experimentado en su contexto universitario. Se optó por tomar esta decisión y agregar estos ítems, pues la mayoría de los ítems detallados en la subescala de *degradaciones sexistas y consecuencias* son de carácter hostil. Por lo mismo, y tomando en consideración que la literatura reporta que las estudiantes experimentan situaciones de sexismo hostil como benévolas, se crearon estos ítems. Para su formulación, se tomó en consideración la estructura de los ítems de la subescala de *degradaciones sexistas y consecuencias*, y se tuvo como referente los ítems de la *subescala de sexismo benévola del Inventario de Sexismo Ambivalente* (Glick & Fiske, 1996).

La subescala de *discriminaciones sexistas y relaciones distantes* se encuentra enfocada en ver la frecuencia en que ciertas personas -profesores, compañeros, empleados, personal de salud, entre otros- han tratado de manera injusta a una mujer. Se agregó una descripción al inicio de este ítem para que estas preguntas sean contestadas pensando en particular en

cada una de las personas que componen la comunidad universitaria. La razón de esto consiste en poder diferenciar el enfoque de las preguntas anteriores con esta nueva subescala.

Se mantuvo intacto el ítem N°1 referido al trato injusto por profesores, y se adaptaron los otros ítems a personas que forman parte de la comunidad universitaria (compañeros, ayudantes, funcionarios). Esto se tradujo en la estructuración de 3 ítems respectivos a las personas previamente señaladas. Junto con esto, el ítem N°19 “¿Cuántas veces ha escuchado a la gente hacer bromas degradantes o que discriminan a la mujer?”, se adaptó a “¿Cuántas veces ha escuchado a las personas hacer bromas degradantes o que discriminan a la mujer? (profesores, compañeros, funcionarios, ayudantes)”. La razón de esto es porque el cuestionario fue adaptado a “personas de la comunidad universitaria”, por lo que este cambio busca evitar posibles confusiones que se puedan presentar por la palabra “gente”.

OQ-30.2 (Lambert et al., 2004; Errázuriz et al., 2017)

Se optó por utilizar todas las escalas del cuestionario: *Subescala de Síntomas*, *Subescala de Roles Sociales*, y *Subescala de Relaciones Interpersonales*.

Tanto para la *Subescala de Síntomas* y la *Subescala de Roles Sociales*, se escribió un texto al inicio de los ítems para que las estudiantes respondan pensando en su experiencia universitaria. La razón de esto es para evitar que los niveles de estrés psicológicos remitan a otros factores, como problemas familiares y/o personales que no involucren el contexto universitario.

Se mantuvo intacta la *Subescala de Síntomas*. Para la *Subescala de Roles Sociales*, se adaptaron los ítems al contexto universitario; en esta subescala, los ítems apuntan a las instancias de “trabajo, escuela u otras actividades diarias”. Esto fue adaptado a la “carrera de estudio”. El objetivo de esta adaptación es delimitar las instancias en las que la persona

siente estrés en el contexto universitario, y así evitar incluir otras variables como el trabajo u otras actividades no definidas.

En el caso de la *Subescala de Relaciones Interpersonales*, se eliminó el ítem No13 “Estoy preocupada por problemas familiares”, pues esto no se relaciona al contexto universitario. El resto de los ítems se mantuvieron intactos. Se agregó un texto al inicio de los ítems para que las estudiantes contesten esta sección pensando en todas las personas que forman parte de tu carrera universitaria (profesores, compañeros/as, funcionarios, ayudantes, etc). El objetivo de esto es que las estudiantes puedan contestar pensando en las relaciones interpersonales que mantienen en la universidad.

Escala de Autoeficacia General: (Schwarzer, 1993)

Se agregó un texto al inicio de los ítems para que las estudiantes contesten este segmento pensando en las experiencias educativas en el contexto universitario (los cursos que has tomado, las pruebas, controles, presentaciones, informes y trabajos que has realizado, etc). El objetivo de esto es evitar que las estudiantes contesten respecto a su eficacia general, y que puedan centrarse en qué tan capaces se sienten en el contexto universitario.

No se hicieron adaptaciones a los ítems.

College Persistence Questionnaire (Davidson et al., 2009)

Se consideró únicamente el factor “*Compromiso Institucional*” ya que este apunta a preguntarle a las estudiantes por la probabilidad de que continúen estudiando en sus carreras de estudio en la institución de Educación Superior que se encuentren. Se alteraron las preguntas a partir de las preguntas realizadas por la Dirección de Asuntos Estudiantiles en el estudio “Estudio de Experiencias Estudiantiles en Pandemia de Pregrado” (2020). De esta manera, las preguntas quedaron de la siguiente manera:

¿Qué probabilidad hay de que vuelvas a matricularte el próximo semestre en la misma carrera? (Pregunta del CPQ). ¿Ha pensado en algún momento abandonar la carrera?; Si

marca "si" ¿Por que razón ha pensado abandonar la carrera? Si marca "no", omita esta pregunta (Preguntas formuladas a partir del estudio de la Dirección de Asuntos Estudiantiles).

Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (Zimet et al., 1988)

Se optó por utilizar las subescalas de *Apoyo Social de Pares* y *Apoyo de parejas u otros significantes*. Se decidió no utilizar la subescala de *Apoyo de la Familia*, pues esta investigación se centra en el apoyo social percibido en el contexto universitario; considerar a la familia sería incluir otra variable que no se encuentra desarrollada en el marco teórico/empírico.

Se agregó una descripción al inicio de las preguntas con el objetivo de que las encuestadas piensen en el apoyo social que perciben de las personas que forman parte de su comunidad universitaria (profesores, compañeros/as, funcionarios, ayudantes, etc.).

Dada esta adaptación, se modificaron los ítems de la subescala de *Apoyo Social de Pares*; en vez de decir “puedo contar con mis amigos”, los ítems dicen “puedo contar con estas personas”. El objetivo de esta modificación es ampliar el repertorio de apoyo social para así extenderlo a la comunidad universitaria y no solo a los amigos. De igual forma, se considera que “amigos” es un concepto muy amplio que puede ser confuso, ya que algunas encuestadas pueden contestar pensando en amigos del colegio, y no específicamente de la universidad. La subescala de *Apoyo de parejas u otros significantes* se dejó intacta.

Finalmente, se agregaron ítems para estudiar de forma exploratoria el **apoyo social institucional** percibido por parte de las estudiantes ante situaciones de discriminación por ser mujer. La razón de esto es para poder explorar en particular las situaciones de sexismo y el apoyo social institucional al que las estudiantes perciben que pueden recurrir.