

Percepciones de género y factores de influencia. Evidencia en estudiantes universitarios de Barcelona (España) y Cartagena de Indias (Colombia)¹

María Teresa Bartual-Figueras²; Joaquín Turmo-Garuz³; Francisco Javier Sierra-Martínez⁴; Montserrat Carbonell-Esteller⁵

Recibido: Febrero 2021 / Evaluado: Abril 2021 / Aceptado: Mayo 2021

Resumen. A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, ha habido una importante evolución en el pensamiento y las actitudes de mujeres y hombres hacia la igualdad de género. Pero esta evolución no se ha producido de forma homogénea en todos los ámbitos, incluida la universidad, a pesar de ser una institución de generación y transmisión de conocimiento. Estudiar las percepciones de las y los estudiantes actuales sobre los roles de género y la igualdad es importante para analizar el cambio en estas actitudes. El objetivo de este trabajo es explorar los factores que pueden determinar la evolución de estas percepciones durante la etapa universitaria. Para este propósito se diseñó una encuesta que se envió a 716 estudiantes de las universidades de Barcelona y Cartagena de Indias. Se utilizó un modelo de regresión logística para estimar los factores que determinan dichos cambios. Los resultados muestran la importancia de la formación en perspectiva de género, destacando especialmente la relevancia de la formación transversal. Sin embargo, se observan diferencias en función del contexto socioeconómico al que está adscrita cada universidad. Mientras que en Barcelona la formación preuniversitaria y la transmisión de valores y movimientos feministas son relevantes; en Cartagena, cabe destacar la existencia de factores relacionados con la socialización en entornos igualitarios. Estos resultados resaltan la conveniencia de introducir la perspectiva de género en los planes de estudio y la práctica docente.

Palabras clave: Género; percepciones de género; perspectiva de género; formación universitaria.

Gender perceptions and influencing factors. Evidence in university students from Barcelona (Spain) and Cartagena de Indias (Colombia)

Abstract. Throughout the second half of the 20th century, there has been an important evolution in the thinking and attitudes of women and men towards gender equality. But this evolution has not taken place homogeneously in all areas, including the university, despite being an institution for the generation and transmission of knowledge. Studying the perceptions of current students about gender roles and equality is important to analyze the change in these attitudes. The objective of this work is to explore the factors that can determine the evolution of these perceptions during the university stage. For this purpose, a survey was designed and sent to 716 students from the universities of Barcelona and Cartagena de Indias. A logistic regression model was used to estimate the factors that determine these changes. The results show the importance of training in gender perspective, especially highlighting the relevance of gender mainstreaming. However, differences are observed depending on the socioeconomic context to which each university is assigned. While in Barcelona pre-university training and the transmission of feminist values and movements are relevant; in Cartagena, it should be noted the existence of factors related to socialization in egalitarian environments. These results highlight the convenience of introducing gender perspective in curricula and teaching practice.

Keywords: Gender; gender perceptions; gender perspective; higher education.

¹ Este trabajo forma parte del proyecto REDICE20-2400, financiado por el *Institut de Desenvolupament Professional (IDP-ICE)* de la Universidad de Barcelona

² Universidad de Barcelona (España)

E-mail: bartual@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3608-1821>

³ Universidad de Barcelona (España)

E-mail: jtrumo@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5267-7169>

⁴ Universidad de Barcelona (España)

E-mail: fjsierra@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1621-6087>

⁵ Universidad de Barcelona (España)

E-mail: montsecarbonell@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6986-3547>

Sumario. 1. Introducción. 2. Marco Teórico. 3. Metodología y Modelo. 4. Resultados. 5. Discusión y conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Bartual-Figueras, M.T.; Turmo-Garuz, J.; Sierra-Martínez, J.; Carbonell-Esteller, M. (2022). Percepciones de género y factores de influencia. Evidencia en estudiantes universitarios de Barcelona (España) y Cartagena de Indias (Colombia). *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 325-336.

1. Introducción

En las últimas décadas se han producido cambios importantes en la situación social y económica de las mujeres, especialmente en las economías desarrolladas. Se han producido avances legislativos, consolidado las oportunidades de participación en el mercado laboral y el acceso a la educación superior y se ha incrementado su representación en cargos políticos y de responsabilidad. No obstante, según el Índice Global de brecha de género del *World Economic Forum* (2020), la brecha global de género es todavía del 31,4%, siendo especialmente relevante en las dimensiones de empoderamiento político y participación económica, con brechas del 75,3% y 41,2% respectivamente. Se ha observado, también, una subrepresentación de las mujeres en casi todos los sectores laborales emergentes, como la ingeniería informática y la inteligencia artificial y continúa reproduciéndose la división sexual del trabajo en el caso de los cuidados y la segregación de las profesiones (Folbre, 2012; Borrowman y Klasen, 2020). Los efectos diferenciales en términos de expectativas de salarios y precarización laboral son elocuentes y restringen las posibilidades de avanzar hacia un mercado laboral y modelo familiar más equitativo (Seron et al., 2016). Una parte importante de la investigación en ciencias sociales ha intentado comprender la persistencia de estas diferencias. Los argumentos inciden, especialmente, en el papel de los procesos de socialización patriarcal y su incidencia en la conformación de estereotipos y roles de género (Ellemers, 2018).

Los centros formativos no escapan a la reproducción de este modelo y a menudo esconden, bajo la supuesta neutralidad y objetividad asociada a la transmisión del conocimiento, un sesgo de género en la producción y difusión de las distintas disciplinas. De hecho, pese a la normativa surgida para corregir desigualdades, todavía se ha incidido poco en la corrección de los mecanismos que comportan su reproducción (Donoso y Velasco, 2013; Verge et al., 2017; Lahelma y Tainio, 2019). De ahí, la importancia de introducir la perspectiva de género en los currículos académicos y en la práctica docente.

El objeto de este trabajo es conocer los factores que pueden incidir en las percepciones (sensibilidad) de género del alumnado universitario, entendida como el cuestionamiento de los roles de género y la apreciación de las desigualdades y la discriminación (Lahelma, 2011). El estudio se centra en el área de ciencias sociales de las universidades de Barcelona (España) y Cartagena de Indias (Colombia). Se analizan los grados de Administración y Dirección de Empresas (ADE), Economía e Historia. En la Universidad de Barcelona se introdujeron, además, los grados de Ciencias Políticas y de la Administración y Sociología. En Cartagena de Indias, el grado de Trabajo Social.

Su relevancia radica en la posibilidad de visibilizar las variables que pueden influir en el fortalecimiento de la perspectiva de género, lo que resulta de gran valor para el diseño de propuestas y acciones correctoras. La investigación permite reflexionar, también, sobre la influencia de los correspondientes contextos socioeconómicos, cuyas diferencias se evidencian en la tabla 1.

Tabla 1. Indicadores socioeconómicos. España y Colombia

	Índice de Desarrollo Humano	Índice de Desigualdad de Género	Ratio de nacimientos de madres adolescentes (nacimientos por 1000 mujeres entre 15-19)	Renta Nacional per cápita (PPP US\$ of 2011)
	(sobre 153)	(sobre 189)		
España	.893 (posición 25)	.074 (posición 15)	5	35041.29 (posición 8)
Colombia	.761 (posición 79)	.411 (posición 94)	66.7	12896 (posición 78)

Fuente: PNUD (2020)

En el siguiente apartado introducimos las principales ideas sobre las que se establece la concepción del género y los aspectos relativos a la perspectiva de género en el ámbito universitario. Seguidamente, se describe el enfoque metodológico y se abordan los resultados. El último apartado presenta la discusión y conclusiones derivadas de las observaciones obtenidas.

2. Marco teórico

2.1. Roles de Género, Actitudes y Cambios

El género, como categoría conceptual, es el resultado de la influencia de las normas y patrones sociales sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres⁶. Estos patrones de género se expresan a través de estereotipos, entendidos como generalizaciones preconcebidas sobre las características, responsabilidades y conductas asignadas a cada sexo, conforman identidades y condicionan, en definitiva, la posición que cada género ocupa en la sociedad (Davis y Greenstein 2009; Ellemers, 2018). Este proceso de construcción identitaria parte de la unidad familiar y está mediatizado por una compleja red de instituciones sociales, educativas, religiosas, políticas y económicas que articulan el engranaje de códigos atribuibles a cada género y contribuyen a mantener las jerarquías de poder y las posiciones de desigualdad (Ridgeway, 2011; Grunow et al. 2018).

El grado de aceptación de estos roles y la percepción de las desigualdades no es, sin embargo, uniforme y puede verse ampliamente afectado por el contexto socioeconómico donde se vive, ya que éste transmite los valores culturales predominantes y, en consecuencia, determina las estructuras y las políticas de socialización (Lopez y Garcia, 2012; Knight y Brinton 2017; Lomazzi et al., 2019). Gran parte de la literatura existente en este ámbito revela que las personas socializadas en entornos más tradicionales suelen mostrar comportamientos menos igualitarios que las que han estado expuestas a ideales y políticas de igualdad (BolzeDavis y Greenstein 2009; Thijs et al., 2017; Lomazzi et al., 2019). En este sentido, aspectos como las facilidades de acceso a la educación superior, el aumento de la participación femenina en el mercado laboral o el desarrollo de regímenes de bienestar social están estrechamente relacionados con cambios hacia sociedades más igualitarias (Pfau-Effinger, 2012; Lomazzi et al., 2019). Además, algunas investigaciones sostienen que las mujeres suelen mostrar actitudes más equitativas (Davis y Greenstein 2009; André et al. 2013; Thijs et al. 2017).

En esta línea, algunos estudios matizan la influencia del contexto familiar, el nivel educativo y las experiencias vividas (Bolzendahl y Myers 2004; André et al. 2013, Thijs et al. 2017). Según estas investigaciones, las familias con mayores recursos y mayor nivel educativo tienden a fomentar actitudes más igualitarias. El argumento que subyace es la supuesta influencia positiva del nivel educativo en el cuestionamiento de roles de género y la percepción de las desigualdades. El nivel educativo de la madre y su vinculación al mercado laboral se asocia, también, con una mayor probabilidad de seguir los roles igualitarios (Lomazzi et al., 2019). Por otro lado, trabajos como los de Bolzendahl y Myers (2004) o Baxter et al. (2015) reflexionan sobre la influencia de las experiencias personales en la evaluación de los roles de género. Parten de la consideración de que las personas tratan de compaginar sus actitudes con el contexto familiar y los estilos de vida con objeto de evitar divergencias cognitivas. Asimismo, Buschman y Lenart (1996) apuntan la relevancia de las experiencias negativas en la conformación de una conciencia más feminista.

Desde otra perspectiva, las investigaciones sobre la transmisión intergeneracional de roles de género han demostrado la existencia de una correlación positiva entre las actitudes de descendientes y progenitores (Min et al. 2012; Platt y Polavieja 2016; Diva-Dhar y Jayachandran, 2019). Además, las influencias maternas parecen predominar claramente sobre las paternas (Cunningham 2001; Cipriani et al. 2013).

Las investigaciones también evidencian el papel de los movimientos feministas en las transformaciones experimentadas en los roles de género, la concienciación sobre las desigualdades, los cambios de legislación y el diseño de políticas en favor de la igualdad (Cotter et al., 2011; Woodward et al., 2011; Shorrocks, 2016; Knight y Brinton, 2017)

2.2. Formación en Perspectiva de Género y Educación Superior

La formación en perspectiva de género consiste en fomentar el pensamiento crítico en relación con una normatividad heterosexual derivada y sustentada por el proceso de socialización patriarcal (Donoso y Velasco, 2013). Permite que las y los estudiantes desarrollen capacidad de análisis de las estructuras y prácticas sociales y, con ello, reconozcan la desigualdad y la discriminación de género.

En España, la Ley orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, integra el principio de igualdad en la política educativa, establece su aplicación en los currículos educativos y recomienda la creación de programas específicos de formación sobre la igualdad. En el caso de Colombia, la Ley 823 de 2003 establece el marco institucional para garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades de las mujeres en los ámbitos público y privado, y ordena incorporar estas políticas en todas las acciones e instancias del Estado y la Ley 1257 de 2008 dicta normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, así como el establecimiento de normas e implementación progresiva de medidas educativas.

No obstante, pese a la normativa y su relevancia, la introducción de la perspectiva de género en los currículos académicos y en la práctica docente de los grados universitarios ha sido escasa (Lombardo y Mergaert,

⁶ Algunas investigaciones consideran que el concepto género no debería codificarse estrictamente a hombres y mujeres, sino que debería entenderse como un concepto abierto que plasmase las diferentes identidades sexuales (Scott, 2010).

2013; Pastor et al., 2020), limitándose, generalmente, al desarrollo de asignaturas optativas, que atraen a estudiantes ya sensibilizados, o a determinadas experiencias pedagógicas derivadas, en general, de la implicación y compromiso del profesorado más concienciado. Cabe subrayar además que, al no formar parte del contenido obligatorio, dejan sin formación a la gran mayoría de personas graduadas. Su ausencia de la educación formal conlleva que no se detecte su carencia y se normalice la visión androcéntrica de las disciplinas y de los comportamientos (Donoso y Velasco, 2013; Verge et al., 2017; Nuño y Álvarez, 2017).

La dificultad de incorporar la perspectiva de género puede explicarse tanto por la debilidad ejecutiva de las políticas y normativas de género como por la resistencia institucional de las estructuras universitarias (Lombardo y Mergaert, 2013; Verge et al., 2017; Pastor et al. 2020). Con estas resistencias no solo se limita la introducción de esta perspectiva, sino que también se elude el reconocimiento de un aspecto clave para provocar el desarrollo de una verdadera pedagogía de género: la necesidad de generar procesos formativos que incentiven la sensibilización e implicación del profesorado (Donoso y Velasco, 2013; Rebollo, et al., 2018). En cualquier caso, estos posicionamientos obvian la responsabilidad institucional, trivializando la importancia de las políticas de igualdad. Además, en numerosas ocasiones, se evidencia también el uso institucional de las acciones desarrolladas. Su puesta en práctica responde al objetivo de cumplir, desde una perspectiva formal, con los estándares en boga y conduce, en realidad, a que los cambios sean más cosméticos que efectivos.

Una parte significativa de los estudios de género realizados en el ámbito universitario aborda el enfoque «androcéntrico» implícito en el tratamiento de los currículos educativos y materiales docentes (por ejemplo, Alonso y Lombardo, 2016; Guarinos et al., 2018) así como la incidencia de diversas experiencias docentes sobre la percepción y desigualdades de género (por ejemplo; Vizcarra et al., 2015 o Larrondo y Rivero, 2019). Aunque más escasos, también se encuentran estudios que abordan las percepciones o el grado de sensibilidad de género del profesorado y/o estudiantes (por ejemplo, García-Pérez et al., 2011; Azorín, 2017; Pinedo et al., 2018 o Miralles et al., 2020).

3. Metodología y Modelo

Esta investigación se basa en un estudio descriptivo transversal realizado en diversos grados pertenecientes a las áreas de Ciencias Económicas, Sociales y Humanas de las Universidades de Barcelona (UB) y Cartagena de Indias (UC).

Como principal instrumento se utilizó una encuesta diseñada *ad hoc*. La información proporcionada fue complementada con dos sesiones de trabajo en las que participó profesorado de todos los grados analizados (12 de la UB y 6 de la UC). En dichas sesiones se revisaron los planes de estudios y los mecanismos de introducción de la perspectiva de género en las titulaciones analizadas. Al objeto de contrastar la información derivada de estas sesiones se efectuaron consultas a las personas responsables de la coordinación académica

El cuestionario incluía, inicialmente, 30 preguntas. Los ítems se formularon a partir de la revisión de la literatura sobre los factores que inciden en las percepciones de género. La adecuación del cuestionario fue sometida a la valoración de cuatro personas expertas en temas de género, dos de cada universidad. Examinaron la coherencia entre los ítems propuestos y la literatura y el objeto de estudio. También, se solicitó la colaboración de dos profesoras especialistas en técnicas de investigación social al objeto de determinar una adecuada tipología de preguntas.

Se preguntó sobre las características personales y socio familiares, percepción sobre roles de género y la desigualdad y sobre discriminación sufrida, valoración sobre el papel e influencia de los movimientos feministas, valoración de sus conocimientos y de su formación en género y sobre si habían mejorado (o no) su sensibilidad de género durante la etapa universitaria. El formato de las preguntas no fue homogéneo e integró tanto preguntas de respuesta dicotómica o policotómicas como de escala likert de 1 a 7.

En una fase previa, se hizo una prueba piloto para verificar la comprensión de los términos utilizados, revisar aspectos que podrían inducir a confusión y confirmar el tiempo de respuesta. En esta etapa, la encuesta se pasó a las y los estudiantes de la asignatura de Historia de las Mujeres del Máster Interuniversitario de Mujeres, género y ciudadanía impartido en la UB. Los aspectos del cuestionario que no estaban claros fueron corregidos. También se eliminaron, reordenaron y reformularon algunas preguntas.

En su versión final, el cuestionario constó de 20 preguntas. Fue distribuido entre octubre de 2018 y marzo de 2019 durante las sesiones de clase, en todos los grupos de último curso de los grados objeto de estudio. Previamente, se informó del marco de la investigación y la voluntariedad de participar. También se garantizó el anonimato y confidencialidad de los datos. Se utilizó un aplicativo de *google forms* con el objeto de facilitar el uso de los dispositivos móviles en la recogida de la información.

La muestra la conformaron 716 estudiantes, aproximadamente el 60% de la población matriculada en el último curso de los grados analizados; con 589 respuestas de la UB y 127 de la UC (tabla 2).

Tabla 2. *Muestra. Clasificación por Universidades, grados y sexo*

UNIVERSIDAD			GENERO			TOTAL
	UB Grados	% Hombres	% Mujeres	% sin adscripción	Total muestra	% total UB
Universidad de Barcelona (UB)	ADE (UB)	55.9	32.9	11.2	170	28.9
	Economía (UB)	71.0	25.2	3.8	131	22.20
	Ciencias Políticas(UB)	48.4	35.5	16.1	124	21.10
	Historia (UB)	56.2	30.5	13.3	105	17.80
	Sociología (UB)	50.8	20.3	28.8	59	10
	TOTAL, UB	57.2	30.1	12.7	589	100
Universidad de Cartagena (UC)	UC Grados	% Hombres	% Mujeres	% sin adscripción	Total muestra	% total UC
	ADE (UC)	58.8	41.2		34	26-80
	Economía (UC)	59.5	40.5		37	29.10
	Historia (UC)	38.2	61.8		34	26.80
	Trabajo Social (UC)	13.6	86.4		22	17.30
	TOTAL, UC	45.7	54.3		127	100
TOTAL (UB+UC)		Total y % s/ muestra	Total s y % s/ muestra	Total y % s/muestra	Total muestra	
		395 (55.2%)	246 (34.4%)	75 (10.4%)	716	

El análisis estadístico se realizó mediante la aplicación de un modelo de regresión logística binaria (*logit*) que permitía estimar la probabilidad de que un estudiante hubiese mejorado sus percepciones de género. Se utilizó el programa SPSS-versión 26.

Cada observación estaba formada por un vector de variables explicativas (categóricas y cuantitativas)⁷ y el valor de la **variable a explicar (*Mejora-percepciones*)**. Esta variable se derivó de una pregunta de la encuesta con respuesta binaria; en ellas las y los estudiantes debían valorar si habían mejorado (o no) sus percepciones durante la etapa universitaria. En función de ello, la variable *Mejora-percepciones* se construyó codificando con valor 1 las personas que respondieron haber mejorado sus percepciones y 0, en caso contrario.

La predicción de las probabilidades de mejora se estimó mediante la siguiente fórmula:

$$P(Y=1) = 1 / (1 + e^{-(Z)})$$

siendo P la probabilidad de mejorar la perspectiva de género; $Z_i = \beta_1 X_{i1} + \beta_2 X_{i2} + \dots + \beta_n X_{in}$, la ecuación para el conjunto de variables explicativas y β_i los coeficientes de las variables. El método de estimación de los coeficientes fue el de máxima verosimilitud.

El modelo se aplicó diferenciando universidades. Al objeto de mostrar su pertinencia, previamente, se aplicó la prueba *U de Mann-Whitney*, que informó del rechazo de la hipótesis nula, lo cual permitió confirmar la existencia de diferencias significativas entre las universidades de Barcelona y de Cartagena de Indias ($p < .05$).

La elaboración final se adaptó a las condiciones observadas en la variable dependiente (tabla 3). En consecuencia, los puntos de corte para clasificar los casos se definieron de acuerdo con los porcentajes de cambio observados en cada universidad (42.1% en UB y 71.7% en UC)⁸. Las diferencias entre los porcentajes de mejora observados podrían responder a los distintos niveles formativos con los que las y los estudiantes acceden a la universidad. Según los datos de la encuesta, un 70% del estudiantado de Cartagena consideraba su formación previa en temas de género relativamente baja, mientras que, en Barcelona, este porcentaje era del 50%.

⁷ Las variables Likert han sido introducidas como cuantitativas

⁸ Por defecto, el programa SPSS emplea el punto de corte 0.5 para clasificar la probabilidad de que ocurra un hecho concreto. No obstante, en nuestro caso, se utilizó, dadas las diferencias, el porcentaje observado de mejora (4,1 y 71.7)

Tabla 3. *Mejora en la Percepción de Género. Casos observados y porcentaje*

No Si			Mejora Perspectiva		Total
UNIVERSIDAD	Barcelona	Numero	341	248	589
		%	57.9	42.1	100%
		Residuos ajustados	6.0	-6.0	
	Cartagena de Indias	Número	36	91	127
		%	28.3	71.7	100%
		Residuos ajustados	-6.0	6.0	
Total %		Número	377	339	716
		52.7	47.3	100%	

Se seleccionaron 10 variables explicativas⁹, diferenciándose entre:

- a) Variables vinculadas con la universidad
 - a. *GradoUB y GradoUC*: Titulación. Variable nominal con 5 opciones de respuesta para Barcelona (ADE, Economía, Sociología, Ciencias Políticas e Historia) y cuatro para Cartagena (ADE, Economía, Trabajo Social e Historia)
 - b. *Tipoformación*: Formación en género recibida en la universidad. Variable nominal con cuatro opciones de respuesta: asignatura específica, conferencias-seminarios, enfoque profesorado, no formación.
- b) Variables vinculadas al entorno y los aprendizajes previos de género
 - a. *Igualdad-Entorno*: Recogía la percepción del estudiantado sobre el grado de igualdad de género de su entorno sociofamiliar. Variable con respuesta en escala de Likert de 1 a 7, siendo 1 bajo nivel de igualdad y 7 alto nivel
 - b. *Género*: Variable nominal con tres opciones de respuesta: femenino, masculino, sin adscripción binaria.
 - c. *Estumadre*: Nivel educativo de la madre. Variable nominal con cuatro opciones de respuesta: estudios primarios, secundarios, superiores y no procede (estudiantes sin referencia materna)
 - d. *Estupadre*: Nivel educativo del padre; recoge las mismas opciones de respuesta que la variable anterior. La opción no procede refiere la no referencia paterna.
 - e. *Discriminación*: Variable dicotómica. Indica si se sufrió (o no) discriminación por razón de género
 - f. *Transmisión-Valores-Feministas*: Variable dicotómica. Indica si se recibió (o no) educación en valores feministas.
 - g. *Edu-PreUni-Género*: Formación de género recibida en primaria y secundaria; variable con respuesta en escala de Likert, entre 1 y 7, siendo 1 formación deficiente y 7 formación satisfactoria
- c) Movimientos sociales

Movimientos-Feministas: Recogía la opinión del estudiantado sobre el papel e influencia de los Movimientos Feministas. Variable con respuesta en escala de Likert, 1 a 7, siendo 1 irrelevantes y 7 decisivos en la lucha contra la desigualdad de género.

De acuerdo con el marco teórico y el objetivo de estudio se esperaba:

- a) Una relación positiva entre la formación de género recibida en la universidad y la probabilidad de mejorar la perspectiva.
- b) Una relación positiva entre la socialización en entornos más igualitarios, el nivel académico de los progenitores (especialmente el de la madre), la educación en valores feministas y las experiencias de discriminación vividas. También, esperábamos la influencia positiva de la formación en género inicial.
- c) Finalmente, dado el papel clave de los movimientos feministas en el empoderamiento de las mujeres, se esperaba que mediara un vínculo positivo entre el estudiantado que consideraban relevante estos movimientos y la probabilidad de mejora.
- d) En las mujeres, se predecían mayores cambios que en los hombres

4. Resultados

Este apartado recoge los resultados del análisis de los planes docentes, la información derivada del profesorado y la aplicación del modelo mencionado.

⁹ Las variables que no se seleccionaron mostraron colinealidad con algunas de las variables predictoras.

4.1. La perspectiva de género en los grados y universidades objeto de estudio

En el momento de realización de esta investigación, la perspectiva de género, con algunas diferencias, era insuficiente en todos los grados analizados.

En la Universidad de Barcelona (UB) solo el grado de Historia disponía de una asignatura obligatoria (Género e Historia), adscrita al segundo curso. Los grados de ADE y Sociología disponían de una asignatura optativa (Mujeres, Trabajo y Sociedad y Sociología de los Géneros, respectivamente), ambas asignadas al último curso académico. En los grados de Economía y Ciencias Políticas no constaban asignaturas específicas en esta materia. No obstante, según las informaciones de las y los coordinadores, la perspectiva de género es introducida en algunas asignaturas dependiendo de la sensibilidad del profesorado. Por otra parte, las y los estudiantes han tenido acceso a conferencias y seminarios organizados por algunos grupos de investigación y la Unidad de Igualdad de la UB. Ambos elementos formativos (enfoque del profesorado y conferencias-seminarios) integrarían, por su carácter interdisciplinario, lo que denominamos formación transversal.

En la Universidad de Cartagena (UC) no se ha identificado ninguna asignatura explícita sobre género en los planes de estudio analizados. No obstante, los currículos académicos disponen, en esta universidad, de asignaturas obligatorias de cariz humanista que conforman espacios de formación adecuados para introducir la perspectiva de género desde una perspectiva transversal. Los grados de ADE y Economía, por ejemplo, tienen en los primeros cursos las asignaturas de Humanidades y Ética y Valores. En Trabajo social, destacan asignaturas como Cultura y Vida Cotidiana, Ética Cívico-ciudadanía y Trabajo Social y Familia, así como numerosos seminarios y talleres donde cabe incorporar esta perspectiva. En el grado de Historia, parte del profesorado introduce el género a través de la asignatura de Historiografía de Colombia y del Caribe, así como en los seminarios temáticos vinculados al plan de estudios. Además, la UC cuenta con los llamados semilleros de investigación, que constituyen una estrategia formativa extracurricular que permite vincular al estudiantado con los grupos y líneas de investigación de la universidad. Así, la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas consta con el semillero de Familia, Masculinidades y Feminidades que abre la puerta a la participación en estas temáticas.

4.2. El modelo de Regresión Logística. Resultados

Como ya se ha mencionado, en concordancia con test de independencia de las muestras y los objetivos de este estudio, se ha realizado un modelo de regresión logística para cada universidad.

Para valorar la capacidad predictiva del modelo se calcularon los valores de especificidad (porcentaje de mejora que el modelo clasifica correctamente) y sensibilidad (porcentaje de estudiantes que no mejoran perspectiva y el modelo clasifica como tales). También se confirmó la ausencia de colinealidad entre las variables seleccionadas.

4.2.1. Resultados de la Regresión Logística (UB)

La tabla 4 muestra que, de un total de 589 estudiantes que participaron en la encuesta en la UB, el modelo clasifica correctamente 436, es decir el 74.7%. Los valores de sensibilidad y especificidad son también relativamente altos (75.1% y 74.3% respectivamente), por lo que podemos afirmar que el modelo clasifica relativamente bien ambos colectivos.

Tabla 4. Frecuencias Observadas y predicción (UC)

Observados	Predicción			
	Mejora Perspectiva		% Correcto	
	No	Si		
Mejora Perspectiva	No	252	87	74.3
	Si	61	184	75.1
% correcto				74.7

La tabla 5, nos presenta las variables significativas de la ecuación. Previamente se definieron las categorías de referencia de las variables categóricas.

Los resultados indican que las variables relacionadas con el ámbito académico son, en su mayoría, relevantes, aunque se observan algunas diferencias. La variable *GradosUB* no es significativa. En cambio, y en la línea de estudios previos como los de Donoso y Velasco (2013) o Larrondo y Rivero (2019), las variables relacionadas con la formación en temas de género, tanto las vinculadas a la formación universitaria como a los aprendizajes previos, si son significativas. El valor de los coeficientes y los signos indican la importancia de la relación. Así pues:

- La variable *Edu-PreUni-género* muestra una relación negativa con la probabilidad de mejorar de perspectiva. En este sentido, podemos interpretar que la formación recibida en las etapas preuniversitarias, pro-

blemente más vinculadas a la construcción de la personalidad y formación de valores, determina que la necesidad de incorporar nuevas concepciones sea menor y, en consecuencia, la probabilidad de experimentar cambios se reduce.

- La variable *Tipoformación* recoge la incidencia de diversas tipologías formativas en temas de género. El análisis se ha efectuado tomando como variable de referencia la categoría *No Formación*. Los resultados del modelo muestran la relevancia de cualquier tipología formativa. Destaca, no obstante, una mayor influencia de la formación transversal (esto es, conferencias-seminarios y enfoque del profesorado). Es interesante detenerse en los datos de la columna *Exp (B)*, valor de la *odd ratio*, que cuantifica el grado mejora. La probabilidad de mejora frene a la *No formación*, es del 2.60 en el caso de conferencias y seminarios (*Tipoformación2*) y de 2.30 en el caso de enfoque del profesorado (*Tipoformación3*) frente al 2.23 de la formación específica (*Tipoformación1*).

Las variables *Transmisión-valores-feministas* y *Movimientos-feministas* tienen, también, una clara incidencia, con valores de la *odd ratio* son 1.06 y 1.15, respectivamente. La probabilidad de mejorar la perspectiva es mayor entre quienes han recibido valores feministas que entre los quienes no han seguido este patrón (categoría de referencia) y entre quienes valoran la influencia de los movimientos feministas. Estos hallazgos están en la línea de investigaciones las de Cotter et al., 2011; Woodward et al., 2011; Shorrocks, 2016; Knight y Brinton, 2017).

Las variables socioeconómicas (*Género* y *Estumadre* y *Estupadre*) no tienen, sin embargo, influencia significativa. Tampoco la tienen las variables *Discriminación* e *Igualdad-Entorno*, lo cual no permite confirmar, en estos casos, las hipótesis iniciales.

Tabla 5. Resultados del modelo. Variables explicativas (UB)

	B (coeficiente)	Standard error	Wald Test	gl	Significance	Exp(B)
GradoUB			9.086	4	.059	
GradoUB(1)	.073	.410	.032	1	.858	1.076
GradoUB(2)	-.172	.423	.165	1	.685	.842
GradoUB(3)	.718	.410	3.071	1	.080	2.051
GradoUB(4)	-.060	.456	.017	1	.896	.942
Tipoformación			13.297	3	.004	
Tipoformación (1)	.802	.396	4.107	1	.043	2.230
Tipoformación (2)	.959	.338	8.060	1	.005	2.609
Tipoformación(3)	.836	.299	7.842	1	.005	2.307
Igualdad-Entorno	.064	.055	1.362	1	.243	1.066
Género			1.767	2	.413	
Género(1)	-.306	.231	1.757	1	.185	.737
Género(2)	-.143	.389	.136	1	.713	.867
Estumadre			1.280	3	.734	
Estumadre(1)	.453	.564	.647	1	.421	1.574
Estumadre(2)	-.054	.288	.035	1	.851	.947
Estumadre(3)	.158	.255	.385	1	.535	1.171
Estupadre			5.833	3	.120	
Estupadred(1)	-.625	.583	1.150	1	.283	.535
Estupadre(2)	-.137	.274	.250	1	.617	.872
Estupadre(3)	.439	.264	2.760	1	.097	1.551
Discriminación (1)	.035	.218	.025	1	.874	1.035
Transmisión-Valores-Feministas (1)	.450	.219	4.232	1	.040	1.568
Educ PreUni- Género	-.434	.055	62.288	1	.000	.648
Movimientos-Feministas	.144	.053	7.541	1	.006	1.155
Constante	-.057	.601	.009	1	.925	.945

4.2.2. Resultados de la Regresión Logística (UC)

En este caso, los datos de la tabla de clasificación (tabla 6) muestran que el modelo clasifica correctamente 108 estudiantes de un total de 127, es decir el 85%. La sensibilidad y especificidad son también buenas (84.6% y 86.1% respectivamente).

Tabla 6. Frecuencias Observadas y predicción (UC)

Observados	Predicción			
	Mejora Perspectiva		% Correcto	
	No	Si		
Mejora Perspectiva	No	31	5	86.1
	Si	14	77	84.6
% correcto				85.0

El análisis de la tabla 7 muestra, como en Barcelona, la relevancia de la formación en perspectiva de género.

En el caso de la variable *Tipoformación*, el modelo muestra tanto la relevancia de la formación en temas de género como el énfasis en la formación transversal. La probabilidad de mejora es mayor tanto en el caso de conferencias-seminarios (*Tiposformación2*) como en el de enfoque de profesorado (*Tipoformación3*), 42.16 veces y 27.98 respectivamente, respecto a la categoría de referencia (No formación). La formación mediante una asignatura específica (*Tipoformación1*) no es significativa, en concordancia con su ausencia explícita en los planes de estudio.

La variable *GradoUC* y variable *Educ-Preuni-Género*, no son significativas. Esta última, a diferencia de Barcelona. En ello probablemente incide la baja conciencia formativa en temas de género que muestran las y los estudiantes de Cartagena al iniciar sus estudios universitarios y que explica, probablemente, los mayores porcentajes de mejora observados en esta universidad.

También se constata la influencia de algunas de las variables relativas al entorno (*Estumadre e Igualdad-Entorno*). En el primer caso, y a diferencia con lo pronosticado, las y los estudiantes de Cartagena con madres con un nivel de estudios primarios (*Estumadre2*) tienen mayor probabilidad de mejorar su perspectiva que los que contaban con madres con estudios superiores (categoría de referencia). Ello podría vincularse con las expectativas de cambio en el caso de estudiantes procedentes de entornos vulnerables.

Respecto a la variable *Igualdad-Entorno*, su incidencia es positiva. Esto es, a medida que aumenta la percepción de vivir en un entorno de igualdad aumenta la probabilidad de mejorar la perspectiva, lo que concuerda con los estudios previos (véase, por ejemplo, Bolzendahl y Myers, 2004; Pfau-Effinger, 2012; Thijs et al 2017; Lomazzi et al., 2018). Ello contrasta con los resultados de Barcelona, donde esta variable no aparece como significativa. No obstante, cabría considerar la distinta percepción que manifestó el estudiantado en la encuesta. Según los datos de ésta, la percepción de vivir en un entorno igualitario alcanzaba, en Barcelona, el 50.3% de las mujeres y el 70% en el de los hombres. En Cartagena, estos valores fueron el 39% y 62.1%, respectivamente.

No son significativas las variables *Género*, *Estupadre* y *Discriminación*. Tampoco lo son, a diferencia de Barcelona, *Transmisión-valores-feminista* y *Movimientos-Feministas*. Probablemente, en ello incida el contexto más patriarcal en el que se enmarca la ciudad de caribeña de Cartagena de Indias, pudiendo comportar una menor transmisión de valores feministas y un mayor grado de naturalización de los estereotipos y del cuestionamiento de estos. Los datos de la encuesta reflejan, en parte, este hecho. Un 62% del estudiantado de Barcelona manifestó haber recibido educación en valores feministas frente el 45% de Cartagena.

Tabla 7. Resultados del modelo. Variables explicativas (UC)

	B (coeficient)	Standard error	Wald Test	gl	Significance	Exp(B)
<i>GradoUC</i>			.778	3	.855	
<i>GradoUC(1)</i>	-.198	1.064	.035	1	.852	.821
<i>GradoUC(2)</i>	.514	.968	.282	1	.596	1.672
<i>GradoUC(3)</i>	.197	1.232	.026	1	.873	1.218
<i>Tipoformación</i>			13.075	3	.004	
<i>Tipoformación(1)</i>	1.404	1.143	1.507	1	.220	4.070
<i>Tipoformación(2)</i>	3.742	1.289	8.431	1	.004	42.167
<i>Tipoformación(3)</i>	3.332	1.300	6.571	1	.010	27.982
<i>Igualdad-Entorno</i>	.690	.246	7.884	1	.005	1.994
<i>Género(1)</i>	1.029	.740	1.937	1	.164	2.799
<i>Discriminación(1)</i>	.221	.794	.077	1	.781	1.247
<i>Estumadre</i>			9.474	3	.024	
<i>Estumadre(1)</i>	-3.384	2.029	2.781	1	.095	.034
<i>Estumadre(2)</i>	2.294	1.144	4.017	1	.045	9.912
<i>Estumadre(3)</i>	-.512	.793	.417	1	.518	.599

	B (coeficient)	Standard error	Wald Test	gl	Significance	Exp(B)
<i>Estupadre</i>			1.887	3	.596	
<i>Estupadre(1)</i>	.261	1.315	.039	1	.843	1.298
<i>Estupadre(2)</i>	1.065	.994	1.147	1	.284	2.900
<i>Estupadre(3)</i>	-.301	.793	.144	1	.704	.740
<i>Transmisión-Valores-Feministas</i>	.779	.688	1.283	1	.257	2.180
<i>Movimientos-Feministas</i>	.324	.206	2.476	1	.116	1.383
<i>Constante</i>	-4.224	1.915	4.863	1	.027	.015

5. Discusión y Conclusiones

Los comportamientos asociados a los roles de género están estrechamente modelados por el contexto social y cultural que sustenta, entre otros elementos, la configuración de los sistemas de bienestar, el mercado laboral y el sistema educativo (Pfau-Effinger, 2012; Lomazzi et al., 2019). No obstante, la probabilidad de adoptar comportamientos y actitudes más igualitarias depende también de la estructura familiar, de las experiencias vividas (Bolzendahl y Myers, 2004; Platt y Polavieja 2016; Thijs et al., 2017), del desarrollo de movimientos y reivindicaciones feministas (Cotter et al., 2011; Woodward et al., 2011; Shorrocks, 2016; Knight y Brinton, 2017) y de la mayor o menor exposición a una formación con perspectiva de género (Donoso y Velasco, 2013; Larrondo y Rivero, 2019).

Respecto a posibles predictores de mejora en las percepciones de género de las y los estudiantes universitarios, este trabajo proporciona indicios al respecto. Aún atendiendo las diferencias de contexto sociocultural de la UB y la UC, la investigación muestra la relevancia de la formación universitaria en perspectiva de género. Los resultados muestran que el estudiantado mejora su perspectiva tras haber estado expuesto a inputs formativos de género en su etapa universitaria y constatan la necesidad de introducir propuestas formativas de género en los currículos universitarios. Estos resultados son consistentes con Donoso y Velasco, 2013; Vizacarra et al., 2015; Verge et al., 2017 o Larrondo y Rivero, 2019. Además, se evidencia una mayor relevancia de la formación transversal versus la específica.

El estudio presenta asimismo la influencia de otras variables, ahora sí, considerando el contexto cultural de referencia. Así, en Barcelona, aparecen también como relevantes *Transmisión-Valores-Feministas*, *Movimientos-feministas* y *Edu-Preuni-Género*. Basándonos en consideraciones como las Min et al. (2012); Shorrocks, R. (2016) o Platt y Polavieja (2016), estos hallazgos sugieren, en términos generales, que la probabilidad de mejorar la sensibilidad de género es mayor entre quienes habían recibido inputs feministas.

En Cartagena, entre los factores de mayor relevancia destacó la variable *Igualdad-Entorno*. Ello sugiere, en la línea de Bolzendahl y Myers (2004); Thijs et al., 2017 o Lomazzi et al., 2019, que quienes percibían haber vivido en entornos más igualitarios tenían mayor probabilidad de mejorar su perspectiva. En Barcelona, sin embargo, las probabilidades de mejora no se vincularon con esta variable, probablemente en ello incida la diferente evolución respecto al modelo tradicional que han experimentado ambos países, tal y como evidencian el Índice de Desigualdad de Género (España ocupa la posición 15 y Colombia la 94, ver tabla 1).

A diferencia de Bolzendahl y Myers (2004), André et al. (2013) o Thijs et al. (2017), el nivel educativo de los progenitores no aparece como relevante. No obstante, en Cartagena, pese a no confirmar la hipótesis inicial, destaca la influencia de las madres con estudios primarios (variable significativa).

No son tampoco significativas, la variable género, a diferencia de estudios como los de André et al. (2013) o Thijs et al. (2017) y la variable discriminación, a diferencia de lo sugerido por Buschman y Lenart (1996) o Bolzendahl y Myers (2004). Tal vez en ello influya el hecho de trabajar solamente con poblaciones universitarias, y no con el conjunto de la población de esa edad.

En la línea del objetivo planteado, los resultados sugieren, también, la conveniencia de profundizar en el carácter interdisciplinar del enfoque de género y de seguir avanzando en la implicación de las instituciones y del profesorado.

Las limitaciones de este trabajo están asociados principalmente al tamaño diferencial de las muestras. Investigaciones adicionales podrían incorporar, también, la influencia de otros factores relacionados con el contexto y la socialización, considérese, por ejemplo, la influencia de los medios de comunicación, las amistades, las lecturas, las redes sociales o el activismo.

Declaración de disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los hallazgos de este estudio están disponibles abiertamente en *figshare*, en: https://figshare.com/articles/database/Datos_encuesta_sensibilidad_de_ge_nero_REDICE_18-xlsx/133833107

6. Referencias bibliográficas

- Alonso, A. y Lombardo, E. (2016). Ending ghettoization? Mainstreaming gender in Spanish political science education. *European Political Science*, 15(3), 292-302. <https://doi.org/10.1057/eps.20>
- André, S., Gesthuizen, M. y Scheepers, P. (2013). Support for Traditional Female Roles across 32 Countries: Female Labour Market Participation. *Policy Models and Gender Differences. Comparative Sociology*, 12, 447-76. <https://doi.org/10.1163/15691330-12341270>
- Azorín, C. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45-60. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48715
- Baxter, J., Buchler, S., Perales, F. y Western, M. (2015). A Life-Changing Event: First Births and Men's and Women's Attitudes to Mothering and Gender Divisions of Labor. *Social Forces*, 93(3), 989-1014. <https://doi.org/10.1093/sf/sou103>
- Bolzendahl, C. y Myers, D. (2004). Feminist Attitudes and Support for Gender Equality: Opinion Change in Women and Men, 1974-1998. *Social Forces*, 83(2), 759-789. <https://doi.org/10.1353/sof.2005.0005>
- Borrowman, M. y Klasen, S. (2020). Drivers of Gendered Sectoral and Occupational Segregation in Developing Countries. *Feminist Economics*, 26(2), 62-94. <https://doi.org/10.1080/13545701.2019.1649708>
- Buschman, K. y Lenart, S. (1996). "I Am Not a Feminist, but...": College Women, Feminism, and Negative Experiences. *Political Psychology*, 17(1), 59-75. <https://doi.org/10.2307/3791943>
- Cipriani, M., Giuliano, P. y Jeanne, O. (2013). Like mother like son? Experimental evidence on the transmission of values from parents to children. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 90(C), 100-111. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2013.03.002>
- Cotter, D.A., Hermsen, J.M. y Vanneman, R. (2011). The end of the gender revolution? Gender role attitudes from 1977 to 2008. *American Journal of Sociology*, 117, 259-289. <https://doi.org/10.1086/658853>
- Cunningham, M. (2001). The influence of parental attitudes and behaviors on children's attitudes toward gender and household labor in early adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 111-122. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00111.x>
- Davis, S.N. y Greenstein, T.N. (2009). Gender ideology: Components, predictors, and consequences. *Annual Review of Sociology*, 35, 87-105. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-070308-115920>
- Diva Dhar, T.J. y Jayachandran, S. (2019). Intergenerational Transmission of Gender Attitudes: Evidence from India. *The Journal of Development Studies*, 55(12), 2572-2592. <https://doi.org/10.1080/00220388.2018.1520214>
- Donoso, T. y Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 71-88. <http://hdl.handle.net/10481/24906>
- Ellemers, N. (2018). Gender Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 69, 275-298. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011719>
- Folbre, N. (2012). Should women care less? Intrinsic motivation and gender inequality. *British Journal of Industrial Relations*, 50, 597-619. <https://doi.org/10.1111/bjir.12000>
- García-Pérez, R., Rebollo, M.A., Vega, L., Barragán, R., Buzón, O. y Piedra, J. (2011). Patriarchy is not transparent: Teachers' competencies to recognise gender inequality. *Culture and Education*, 23(3), 385-397. <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>
- Guarinos, V., Caro, F.J. y Cobo-Durán, S. (2018). La igualdad de género en los estudios de grado en Comunicación: la transversalidad imaginaria. *Revista Prisma Social*, 22, 296-325. <https://revistaprimasocial.es/article/view/2571>
- Grunow, D., Begall, K. y Sandra Buchler (2018). Gender Ideologies in Europe: A Multidimensional Framework. *Journal of Marriage and Family*, 80, 42-60. <https://doi.org/10.1111/jomf.12453>
- Knight, C.R. y Brinton, M.C. (2017). One Egalitarianism or Several? Two Decades of Gender-Role Attitude Change in Europe. *American Journal of Sociology*, 122(5), 1485-1532. <https://doi.org/10.1086/689814>
- Lahelma, E. (2011). Gender Awareness in Finnish Teacher Education: an Impossible Mission?, *Education Inquiry*, 2(2), 263-276. <http://doi.org/10.3402/edui.v2i2.21979>
- Lahelma, E. y Tainio, L. (2019). The long mission towards gender equality in teacher education: Reflections from a national project in Finland. *Nordic Studies in Education* 39(01), 69-84. <http://doi.org/10.18261/issn.1891-2019-01-06>
- Larrondo, A. y Rivero, D. (2019). A case study on the incorporation of gender-awareness into the university journalism curriculum in Spain. *Gender and Education*, 31(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1270420>
- Lomazzi, V., Israel, S. y Crespi, I. (2019). Gender Equality in Europe and the Effect of Work-Family Balance Policies on Gender-Role Attitudes. *Social Sciences*, 8(5), 1-29. <https://doi.org/10.3390/socsci8010005>
- Lombardo, E. y Mergaert, L. (2013). Gender mainstreaming and resistance to gender training. A framework for studying implementation". *NORA Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 21(4), 296-311. <https://doi.org/10.1080/08038740.2013.851115>
- Lopez-Zafra, E. y Garcia-Retamero, R. (2012). Do gender stereotypes change? The dynamic of gender stereotypes in Spain. *Journal of Gender Studies*, 21(2), 169-183. <https://doi.org/10.1080/09589236.2012.661580>
- Min J., Silverstein M. y Lendon J.P. (2012). Intergenerational transmission of values over the family life course. *Advances in Life Course Research*, 17(3), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2012.05.001>
- Miralles, C., Cardona, C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educXXI.23899>
- Nuño, L. y Alvarez, E. (2017). Androcentrismo académico: la ficción de un conocimiento neutral. *Feminismo/s*, 29, 279-297. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2017.29.11>
- Pastor-Gosálbez, I., Acosta-Sarmiento, A., Torres-Coronas, T. y Calvo-Merino, M. (2020). Los planes de igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. *Educación XXI*, 23(1), 147-172. <https://doi.org/10.5944/educXXI.23873>
- Pfau-Effinger, B. (2012). Women's employment in institutional and cultural context. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 32, 530-543. <https://doi.org/10.1108/01443331211257634>

- Pinedo, R., Arroyo, M.J. y Berzosa, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos Educativos*, 21, 33-51. <https://doi.org/10.18172/con.3306>
- Platt, L. y Polavieja, J. (2016). Saying and Doing Gender: Intergenerational Transmission of Attitudes towards the Sexual Division of Labour. *European Sociological Review*, 32 (6), 820–834. <https://doi.org/10.1093/esr/jcw037>
- PNUD. (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rebollo, A., Ruiz, E. y Vega, L. (coord.) (2018). *La Universidad en clave de género*. Colección Universidad. Ed. Octaedro.
- Ridgeway, C. (2011). *Framed by Gender: How Gender Inequality Persists in the Modern World*. Ed. Oxford University Press.
- Scott, J.W. (2010). Gender: Still a Useful Category of Analysis?. *Diogenes*, 57(1), 7-14. <https://doi.org/10.1177/0392192110369316>
- Seron, C., Silbey, S., Cech, E. y Rubineau, B. (2016). Persistence is Cultural: Professional Socialization and the Reproduction of Sex Segregation. *Work and Occupations*, 43(2), 1-27. <https://doi.org/10.1177/0730888415618728>
- Shorrock, R. (2016). A feminist generation? Cohort change in gender-role attitudes and the second-wave feminist movement". *International Journal of Public Opinion Research*, 30(1), 125–145. <https://doi.org/10.1093/ijpor/edw028>.
- Thijs, P., Te-Grotenhuis, M., y Scheepers, P. (2017). The relationship between societal change and rising support for gender egalitarianism among men and women: Results from counterfactual analyses in the Netherlands 1979–2012. *Social Science Research*, 68, 176–194. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.05.004>
- Verge, T., Ferrer, M. y González, M.J. (2017). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101. <https://doi.org/10.1177/1350506816688237>
- Vizcarra, M.T., Nuño, T., Lasarte, G., Aristizabal, M.P. y Uria, A.A. (2015). La perspectiva de género n los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz". *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13, 297-318. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6448>
- World Economic Forum (WEF). (2020). *Global Gender Gap Report 2020*. WEF.
- Woodward, A., Bonvin, J.M. y Renom, M. (Coords.). (2011). *Transforming gender well-being in Europe: The impact of social movement*. Ed. Ashgate.