

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

La docencia en la Enseñanza Superior

Nuevas
aportaciones
desde la
investigación
e innovación
educativas

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

**La docencia en la
Enseñanza Superior.
Nuevas aportaciones
desde la investigación
e innovación educativas**

Octaedro 
Editorial

La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Profa. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Profa. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Profa. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Profa. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Profa. Dra. Mariana Gonzalez Boluda, Universidad de Birmingham

Prof. Dr. Alexander López Padrón, Universidad Técnica de Manabí

COMITÉ TÉCNICO:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2020

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-18348-11-2

Producción: Ediciones Octaedro

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

26. Adaptación y validación de la versión griega del índice EFIG (Evaluación de la Formación para la Igualdad de Género) en estudiantes universitarios

Kitta, Ioanna; Cardona-Moltó, María-Cristina

Universidad de Alicante

RESUMEN

El creciente interés por la inclusión de género en la formación universitaria ha llevado a la necesidad de valorar el grado de su incorporación a la docencia y de realizar análisis comparados aún en ausencia de herramientas adecuadas de evaluación. El objetivo de este estudio fue adaptar y validar el índice Evaluación de la Formación en Igualdad de Género (EFIG) para explorar el estado de implementación de la perspectiva de género en las universidades griegas utilizando un instrumento válido y fiable. Los participantes fueron 161 estudiantes de filología, educación y sociología, mayoritariamente mujeres (89%), de 22.45 años de edad ($DT = 3.85$), seleccionados por conveniencia de seis universidades públicas griegas, quienes cumplimentaron *online* el índice EFIG traducido y adaptado al griego. El análisis factorial exploratorio y confirmatorio apoyó una estructura de tres factores que explica el 55.91% de la varianza: (1) inclusión de la perspectiva de género en el plan de estudios, (2) sensibilidad institucional a la implementación de políticas de igualdad de género y (3) conciencia de desigualdades asociadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje coincidente con el modelo trifactorial de la versión española. El EFIG-G muestra indicadores aceptables de fiabilidad y validez, lo que le convierten en un instrumento útil y adecuado para explorar la transversalidad del género en la formación inicial universitaria griega desde la perspectiva del alumnado.

PALABRAS CLAVE: igualdad de género, perspectiva de género, educación superior, adaptación y validación de instrumentos, Grecia.

1. INTRODUCCIÓN

La igualdad de género (IG) es un término utilizado para describir el valor igual de mujeres y hombres (igual visibilidad, empoderamiento y participación de mujeres y hombres en todas las esferas de la vida pública y privada). Para promover la igualdad de género organizaciones internacionales como las Naciones Unidas han adoptado una serie de medidas y recomendaciones. En 1979, la Convención sobre la Eliminación de Todo Tipo de Discriminación Contra las Mujeres (United Nations, 1979) y la Conferencia de Beijing sobre la Mujer (United Nations, 1995) fueron clave para destacar la importancia de la igualdad de género como un objetivo común mundialmente reconocido y la urgencia de su logro a través de la educación. Uno de los acuerdos más exitosos de la Conferencia de Beijing fue la propuesta de transversalizar el género, entendida como la integración de la perspectiva de género (PG) en todas los niveles de la política, medidas estratégicas y acciones para promover la igualdad. Después de Beijing, la igualdad de género ha recibido una atención creciente favorecida por la irrupción de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (United Nations, 2015a), uno de los cuales promovía la igualdad de género, y por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por las Naciones Unidas en el Marco de la Agenda 2030 (United Nations, 2015b) que incluye ‘educación de calidad para todos e igualdad de género’ como componentes clave (Objetivo 5).

Desde Beijing, la Unión Europea ha sido una de las principales pioneras en el desarrollo de la igualdad de género difundiendo información en conferencias y seminarios (e.g. Bruselas, Bled, Londres) y reorganizando sus políticas que los Estados Miembros debían garantizar en sus respectivos territorios. Aunque los países nórdicos (e.g. Suecia, Holanda) han sido líderes en la promoción de la igualdad de género en Europa, otros países europeos como Grecia han hecho también logros notables (European Institute for Gender Equality, EIGE, 2017) adoptando las recomendaciones internacionales a su contexto socio-económico y cultural.

La igualdad de género y de oportunidades están garantizadas en Grecia por la Constitución de 1975 que establece en su artículo 4.2 que “Todos los griegos tienen los mismos derechos y obligaciones” y que “No es discriminación basada en el sexo tomar medidas positivas para promover la igualdad entre hombres y mujeres” (art. 116.2). Además, el artículo 16 plantea la igualdad como un derecho a la educación gratuita en todos los niveles y para todos los ciudadanos. Desde la década de los ochenta, Grecia ha ido aceptando las recomendaciones internacionales sobre género y ha desarrollado estándares básicos en las áreas de educación, empleo, maternidad y salud para garantizar los derechos personales, sociales y profesionales de las mujeres. Mediante la Ley 1342/1983 y el Protocolo Facultativo de la Convención (OP-CEDAW) ratificó la Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW). Además, el Gobierno griego promulgó sus propias leyes para la protección de los derechos de las mujeres. Así, la Ley 1329/83 (BOE, 18/02/1983) materializó el imperativo constitucional del principio de la igualdad de género y la Ley 4443/2016 garantizó la igualdad de trato contra todo tipo de discriminación. Sin embargo, a pesar del impresionante impulso que ha dado a nivel legislativo, Grecia ocupa el último puesto en el Índice de Igualdad de Género elaborado por el Instituto Europeo para la Igualdad de Género (EIGE, 2017), con una puntuación total de 50 puntos sobre 100, ranking que encabeza Suecia con 82.6 puntos.

Entre los mecanismos nacionales desarrollados para garantizar la implementación de las leyes de igualdad destaca el establecimiento de un Comité Interministerial para la Igualdad de Género en 2008, que culmina en la creación de la Secretaría General para la Igualdad de Género (BOE, 17/02/2008). La introducción de la capacitación en género como obligatoria en todos los niveles de la educación y la adopción de la perspectiva de género como estrategia para lograr la igualdad fue rápidamente impuesta por la Secretaría de Igualdad de Género. Rápidamente proliferó la aparición de cursos de sensibilización y la inclusión de temas de género en los currículos universitarios (2016-2020) se convierte en realidad en algunas facultades universitarias. No obstante, aunque se han realizado numerosos esfuerzos para cumplir con los mandatos de la Unión Europea sobre cuestiones de género, los logros no son satisfactorios. A nivel de enseñanza universitaria, la mayoría de las asignaturas parecen neutrales al género y la incorporación de la perspectiva de género en los currícula no se considera un tema prioritario.

Según Miralles-Cardona, Cardona-Moltó y Chiner (2020), la situación descrita es similar a la de otros países europeos y prácticamente la misma en todos los estudios y disciplinas (Atchison, 2013; González-Pérez, 2017; Larrondo y Rivero, 2019; Serra et al., 2018; Weiner, 2000). Particularmente en Grecia, la revisión de la literatura muestra que hasta ahora la educación para la igualdad de género en las universidades griegas parece inexistente y/o descoordinada (Kitta y Cardona-Moltó, 2019). Por lo tanto, considerando que la transversalidad de género es un requisito obligatorio, este estudio tuvo como objetivo explorar el estado de implementación de la PG en la educación superior griega. Con este fin, se realizó una búsqueda bibliográfica tratando de identificar instrumentos para medir el grado en que las universidades estaban capacitando al alumnado universitario para las prácticas de igualdad de género. Lamentablemente, no se encontró ninguna medida válida y contrastada en la

revisión efectuada que sirviera a nuestro propósito, excepto el índice EFIG (Miralles-Cardona, 2019). Por lo tanto, se consideró que esta herramienta podía resultar apta, una vez adaptada, debido a que sus subescalas medían aspectos de claro interés para esta investigación: (a) percepción del alumnado sobre la formación en igualdad de género; (b) sensibilidad institucional a la implementación de la política de IG en los planes de estudio; y (c) conciencia de las desigualdades de género asociadas a los procesos instructivos. Aunque el índice EFIG fue validado para su uso con futuros docentes del contexto español, en este estudio, iba a ser utilizado con cohortes de estudiantes universitarios de las distintas carreras universitarias y de un país diferente. Una vez identificada la herramienta de medición, los objetivos del estudio fueron: primero, adaptar y validar el índice EFIG para ser utilizado con estudiantes universitarios griegos; y segundo, explorar desde la perspectiva del estudiante hasta qué punto la política de igualdad de género se estaba poniendo en práctica en la enseñanza universitaria griega. Las preguntas específicas que guiaron esta investigación fueron:

- 1) ¿Cuáles son las propiedades psicométricas (fiabilidad y validez de constructo) de la versión griega del índice EFIG?
- 2) ¿En qué medida se incluyen los temas de IG en los planes de estudios de las instituciones de educación superior griegas y qué tan sensibles a las políticas de IG son las instituciones y los estudiantes?

2. MÉTODO

El enfoque utilizado para responder a estas preguntas de investigación fue cuantitativo de naturaleza no-experimental. Se utilizaron básicamente dos tipos de diseño: descriptivo y causal-comparativo, junto con técnicas de reducción de datos y análisis factorial.

2.1. Descripción del contexto: participantes

Los estudios en las universidades griegas públicas son gratuitos y tienen una duración de cuatro años excepto los politécnicos, farmacéuticos y de medicina, bellas artes, música y agricultura. Las facultades de las universidades en toda Grecia aceptan cada año un número de estudiantes concreto a través de la Selectividad. Los graduados salen con una especialidad que les permite trabajar en el sector público realizando previamente unas Oposiciones. En el curso 2018-2019, el número de estudiantes universitarios matriculados en el sistema ascendía a 51296 (BOE, 1123, 27/03/2018), de los que algo más de 10000 eran estudiantes de último año de carrera (población diana de nuestro estudio).

En esta investigación participaron estudiantes de grado de último año de las universidades públicas griegas de todas las carreras. Todos los estudiantes de esta cohorte de los diversos estudios fueron invitados a participar en una encuesta en línea. De los que respondieron ($N = 1360$), se seleccionó una parte formada por 161 estudiantes que conformó la muestra de este primer estudio considerado piloto. De los 161 participantes, 56 eran estudiantes de filología extranjera (35%), 55 estudiantes de educación (34%) y 50 estudiantes de sociología (31%). Las/os estudiantes de educación (preescolar y primaria) procedían de la Universidad de Macedonia Occidental, los de lengua y literatura extranjeras de la Universidad Kapodistriaca de Atenas y de la Universidad Aristóteles de Salónica, y las/os de sociología de la Universidad Panteio de Atenas y las Universidades del Egeo y Creta. Representaban el 10% del cuerpo estudiantil de último año de los estudios mencionados de estas seis universidades ($N = 1738$ matriculados según las respectivas Secretarías de las Facultades); el 96% de los participantes eran de origen griego; tenían entre 21 y 54 años ($M = 22.45$, $DT = 3.85$) y en su mayoría eran mujeres 89% ($n = 144$). El ochenta y tres por ciento tenía una dedicación total a los estudios y el 26% decía sentirse familiarizado/a en temas de género.

2.2. Instrumento

El índice EFIG (Miralles-Cardona et al., 2020) originalmente desarrollado en español y traducido al griego se utilizó en este estudio. El instrumento evalúa, en formato de auto-informe, las percepciones del alumnado sobre la implementación de la PG en la docencia universitaria. En esta investigación se utilizó la versión inicial del índice EFIG (Miralles-Cardona, 2019) compuesto por 22 ítems distribuidos en tres factores que se fundamentan en la teoría del *Doing Gender* (West y Zimmerman, 1987): (1) Sensibilidad institucional a la aplicación de la política de IG en los planes de estudio (5 ítems), (2) Transversalidad del género en el currículum (8 ítems), y (3) Conciencia de las desigualdades de género relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje (9 ítems). Los ítems se responden en una escala Likert de seis puntos que varían de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 6 (*Completamente de acuerdo*) con puntuaciones altas que indican buena sensibilidad institucional a la formación en igualdad de género, percepciones positivas del alumnado acerca de la integración del género en la enseñanza, y alta conciencia de las desigualdades de género. La versión revisada del índice EFIG (18 ítems), validada con futuros docentes (Miralles-Cardona et al., 2020), mostró una buena consistencia interna ($\alpha = .89$) y una validez de constructo aceptable según lo verificado por el análisis factorial confirmatorio, que apoyaba la hipótesis de la estructura de tres factores con sólo 16 ítems.

Traducción. Dos investigadores bilingües (un hablante nativo de griego/inglés y otro de español/inglés) tradujeron la versión original de 22 ítems del índice EFIG antes de la administración de el cuestionario utilizando el método de traducción inversa (Hambleton, 2005). El hablante nativo de español tradujo la encuesta al inglés. Luego, la versión inglesa fue traducida al griego por el hablante nativo de griego. Después del proceso de traducción, se realizó una revisión sistemática de cada ítem y se compararon ambas versiones para garantizar su equivalencia. No se hicieron correcciones sustanciales, ya que las traducciones tenían el mismo significado.

2.3. Procedimiento

El estudio se realizó conforme la Declaración de Helsinki y el Comité de Ética de Investigación de las instituciones participantes. Todos los estudiantes de las universidades públicas griegas fueron invitados a participar. De los que respondieron ($N = 1360$), se seleccionó una parte que conformó la muestra de este estudio piloto. Los potenciales respondientes fueron contactados a través de grupos en línea, por correo electrónico, Facebook o en persona. Antes de responder la encuesta, se les informó sobre el propósito del estudio, su naturaleza voluntaria y se solicitó su consentimiento. El cuestionario fue enviado y respondido vía Internet (*Google Forms*) y el tiempo estimado en responderlo fue de 15 minutos. Su administración tuvo lugar en el segundo semestre del curso 2018-2019 después de haber realizado las prácticas externas.

2.4. Análisis de datos

Los paquetes de software estadísticos IBM SPSS 25 y AMOS 23 se utilizaron para el análisis de datos. En primer lugar, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (EFA) usando el método de componentes principales y un Análisis Factorial Confirmatorio (CFA) usando los procedimientos de máxima verosimilitud para explorar y confirmar si la estructura factorial de la versión griega del índice EFIG podría dividirse en las mismas subescalas propuestas por las autoras de la versión española. Luego, se examinó la consistencia interna utilizando el alfa de Cronbach. El ajuste del modelo se evaluó utilizando los índices de bondad de ajuste y los criterios de corte recomendados por Hu y Bentler (1999). En segundo lugar, para describir y comparar las percepciones de los encuestados sobre la formación en igualdad de género

por grado, se realizó una serie de análisis de la varianza (ANOVA) unidireccional entre grupos. Los sujetos se dividieron en tres grupos (1 = estudiantes de filología extranjera, 2 = estudiantes de magisterio y 3 = estudiantes de sociología). Las comparaciones post-hoc se realizaron mediante pruebas de Scheffé.

3. RESULTADOS

Se presentan, en primer lugar, los hallazgos en relación con las propiedades psicométricas del índice EFIG-G y, en segundo lugar, la valoración que realizó el alumnado sobre la formación en igualdad de género.

3.1. Propiedades psicométricas del índice EFIG-G

La validez de constructo fue examinada mediante un análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC). Para llevar a cabo el AFE, se utilizó el método de componentes principales. Primero, comenzamos a investigar la factorización de la matriz de correlación de los ítems del modelo de 22 ítems. Los resultados mostraron índices aceptables: el índice KMO fue de .785 y la prueba de esfericidad de Bartlett dio un valor de 1012.99 ($p = 000$). Seguidamente, como el propósito del análisis psicométrico era maximizar las propiedades métricas del instrumento, siguiendo los criterios de inclusión propuestos por Hair, Anderson, Tatham y Black (1999), eliminamos del modelo aquellos ítems con cargas factoriales inferiores a .40 que fueron los ítems 1, 8, 9, 18, 21 y 22. Para retener factores significativos, se aplicaron tres criterios: (1) auto-valores mayores que uno, (2) pesos factoriales por encima de .40, y (3) selección de factores con al menos tres elementos (Costello y Osborne, 2005). Finalmente, el análisis de componentes principales utilizando la rotación varimax proporcionó tres factores, que en conjunto, explicaban el 55.91% de la varianza. Aunque el primer factor explicó el 28.50% de la varianza total y los otros dos mostraron un carácter mucho más residual (15.24% y 12.17%, respectivamente), esta solución de tres factores se ajusta a nivel teórico a los datos y a la naturaleza tridimensional del índice EFIG. Los resultados detallados se presentan en la Tabla 1. El primer componente, Transversalidad del Género en el Currículum, se compone de siete ítems (7, 11, 12, 13, 17, 19 y 20) y presentó saturaciones entre .75 y .80; el segundo factor, Conciencia de las Desigualdades de Género, comprendía cuatro ítems (4, 5, 6 y 10), cuya saturación oscilaba entre .70 y .85; el tercer factor, Sensibilidad Institucional a la Política de IG, abarcó cinco ítems (2, 3, 14, 15 y 16) con saturaciones de .45 a .80.

Tras el AFE, se realizó un AFC. El primer modelo probado fue el unidimensional de 16 ítems. Debido a la naturaleza continua y a la distribución normal de los datos se utilizó el procedimiento de máxima verosimilitud. Se calcularon varios índices de ajuste: el estadístico Chi-cuadrado (χ^2) y la ratio χ^2/df como medida de ajuste de parsimonia; el índice de ajuste comparativo (CFI) y el índice Tucker-Lewis (TLI) como medida de ajuste incremental; y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) como medida de ajuste absoluto.

Los diferentes índices mostraron que la escala se ajustaba sólo moderadamente al modelo teórico unidimensional. Aunque la ratio χ^2/df sugirió un ajuste del modelo adecuado ($\chi^2/df = 3.21$), pues valores entre 2-5 pueden considerarse admisibles (Simsek, 2007); sin embargo, CFI (.723) y TLI (.716) indicaban un ajuste pobre ($< .90$) al igual que RMSEA (.117). Las cargas factoriales relativamente bajas de algunos ítems (e.g. Ítem 15 e Ítem 16), junto con los índices de modificación (correlaciones múltiples cuadradas de los ítems 2, 3 y 15 por debajo de .05) aconsejaron una nueva especificación del modelo inicial que resultó con la eliminación del Ítem 2. El modelo revisado de tres factores y 15 ítems dio un mejor ajuste general de la escala ($\chi^2/df = 3.12$ con valores TLI y CFI de .88 y .90, respectivamente, y RMSEA por debajo de .10, según lo recomendado por Hu y Bentler (1999). Por lo

tanto, el AFC confirmó la estructura trifactorial de la versión griega del índice EFIG-G, cuyas cargas oscilaban entre .683 y .893. Las correlaciones entre los tres factores fueron moderadas ($r = .60$ a $.68$) y significativas ($p < .001$), evidenciando una adecuada validez discriminante entre factores que claramente representaban facetas independientes del constructo.

Tabla 1. Matriz de componentes rotados del índice EFIG-G

	Factor I	Factor II	Factor III	M	DT	Alpha
Transversalidad de Género						.893
20. Cuestiones de género igual de importantes que otras diferencias en la formación inicial.	.801			4.93	1.27	
7. PG integrada en la docencia universitaria con carácter obligatorio.	.798			4.53	1.40	
17. Transversalidad del género condición necesaria para la práctica futura de la IG.	.790			4.65	1.22	
11. La diversidad de identidad sexual debería recibir mayor atención en los currículos.	.769			4.25	1.50	
19. Inclusión de la PG en la formación esencial para reducir el sexismo.	.762			4.96	1.19	
13. Al menos una asignatura de género obligatoria en los planes de estudio.	.762			4.78	1.44	
12. Todas las asignaturas deberían ser impartidas con PG.	.747			3.28	1.43	
Conciencia Desigualdades de Género						.782
5. Logros de las estudiantes minimizados con frecuencia.		.850		1.91	1.14	
10. Mayores expectativas de los estudiantes que de las estudiantes.		.760		1.97	1.23	
6. Logros de las estudiantes atribuidos más al esfuerzo que a su capacidad.		.756		2.44	1.40	
4. Los estudiantes reciben más atención del profesorado que las estudiantes.		.703		1.96	1.18	
Sensibilidad Institucional						.617
3. El género recibe atención suficiente en el contenido de las asignaturas.			.797	4.17	1.38	
2. Los planes de estudio incluyen el desarrollo de competencias para la práctica de la IG.			.735	3.92	1.35	
14. Profesorado suficientemente sensible a las cuestiones de género.			.600	3.75	1.22	
15. La facultad ha adoptado un enfoque proactivo para la IG.			.489	2.98	1.45	
16. Mi facultad aplica la política actual de la IG.			.448	4.58	1.15	
KMO = .785						
Bartlett: $\chi^2(120) = 1012.99, p < .000$						
% de varianza explicada: 55.91%	28.50	15.24	12.17			
<i>Alpha</i> (Escala completa) = .789						

Fiabilidad. La consistencia interna de la escala final de 15 ítems dio un valor alfa de Cronbach de .79, lo que sugiere que la EFIG-G tiene la confiabilidad adecuada para medir el constructo (Nunnally y Bernstein, 1994).

3.2. Percepciones del alumnado

Las percepciones de los respondientes sobre el grado de implementación de la PG en sus estudios se situaban en el punto medio de la escala ($M = 3.68$, $DT = 0.66$), lo que sugiere una valoración insuficiente del compromiso de las facultades implicadas en una educación para la igualdad (Tabla 2). Por subescalas, las percepciones más positivas reportadas fueron sobre cómo debería ser la incorporación de la PG en el currículo ($M = 4.48$, $DT = 1.05$), mientras que la conciencia de las desigualdades de género asociadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje fue la más baja de las tres subescalas ($M = 2.07$, $DT = 0.96$). La sensibilidad institucional se consideró moderada ($M = 3.87$, $DT = 0.85$).

El análisis de los resultados por titulación reveló que las percepciones del alumnado sobre la formación en género fueron similares en los estudiantes de filología extranjera, educación y sociología ($p > .05$) en todos los factores e ítems con la excepción de un elemento (Ítem 14). Mientras los estudiantes de filología extranjera estimaron que la sensibilidad de sus profesores para enseñar con perspectiva de género podía considerarse suficiente ($M = 4.09$), los estudiantes de educación ($M = 3.64$) y de sociología ($M = 3.50$) se mostraban de desacuerdo al entender, que los docentes no estaban suficientemente sensibilizados a las cuestiones de género [$F = 3.57$ (2, 158), $p = .031$].

Tabla 2. Comparación de medias por factores y titulación

Factores	Total		Filología		Educación		Sociología		F	p
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Transversalidad de género	4.48	1.05	4.45	1.01	4.41	1.19	4.59	0.96	0.43	.654
Conciencia desigualdades de género	2.07	0.96	1.94	0.95	2.22	0.97	2.04	0.97	1.20	.303
Sensibilidad institucional	3.87	0.85	3.91	0.83	3.83	0.91	3.88	0.85	0.11	.898
Total escala	3.68	0.66	3.64	0.65	3.67	0.71	3.72	0.64	0.22	.801

Rango 1-6 (1 = *Muy en desacuerdo*; 2 = *Desacuerdo*; 3 = *Algo en Desacuerdo*; 4 = *Algo de Acuerdo*; 5 = *De Acuerdo*; 6 = *Muy de Acuerdo*); *Significativa al 5%; $gl = (2, 158)$

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de este estudio fue adaptar y validar el índice EFIG (Miralles-Cardona et al. (2020) para su uso con población estudiantil griega al objeto de evaluar el estado de la incorporación de la perspectiva de género en las universidades griegas mediante el examen de la formación que reciben los estudiantes en igualdad de género durante sus estudios. Con tal fin, la escala EFIG fue traducida y adaptada al idioma griego, y tras la validación preliminar de su contenido fue utilizada con 161 estudiantes universitarios (estudiantes de filología extranjera, educación y sociología) de seis universidades públicas griegas. Las respuestas fueron analizadas en busca de evidencia de fiabilidad y validez transcultural. Del *pool* inicial de 22 ítems de la versión española, eliminamos seis, aquellos con cargas factoriales inferiores a .40. El AFE reveló una estructura de tres factores y 16 ítems, idénticos a la versión española.

ticos a los de la versión española, que explican el 55.91% de la varianza: (1) Percepción del alumnado sobre la formación con PG de género, (2) Sensibilidad institucional a la implementación de la política de IG; (3), Conciencia de desigualdades de género asociadas al proceso enseñanza-aprendizaje. Para confirmar esta estructura de factores, se sometió a prueba, primero, el modelo unidimensional de 16 ítems y, después, el modelo revisado de tres factores y 15 ítems, tras eliminar el Ítem 2 debido a desajustes con el modelo propuesto. La solución tri-factorial de 15 ítems arrojó índices adecuados de ajuste y buena fiabilidad, y coincide con el modelo planteado por las autoras (Miralles-Cardona et al., 2020), lo que nos permite confirmar que la versión griega de la EFIG tiene propiedades psicométricas aceptables y es una herramienta válida para examinar las percepciones de los estudiantes universitarios de filología extranjera, educación y sociología griegos acerca del grado de implementación de la PG en sus respectivos estudios.

Los/as encuestados/as calificaron de alta la necesidad de incorporar la PG en la formación inicial ($M = 4.48$, $DT = 1.05$) reconociendo su importancia para reducir el sexismo y abordar la diversidad y otras diferencias; sin embargo, se mostraron reticentes a aceptar que todas las asignaturas deban ser impartidas con perspectiva de género. La puntuación de la conciencia de desigualdades de género en los procesos de enseñanza y aprendizaje ($M = 2.07$, $DT = 0.96$) fue la más baja de las tres subescalas, muy por debajo del punto neutral situado en 3.50, lo que indica que los futuros profesionales de filología extranjera, sociología y educación pueden no ser capaces de detectar desigualdades en contextos profesionales, como tampoco de percibir posibles actos discriminatorios en las aulas universitarias ligados al género. La falsa percepción de que los problemas de desigualdad pertenecen al pasado podría explicar el hecho observado de que los estudiantes ignoren, a menudo, la realidad social mostrándose optimistas. Sus percepciones personales, como se evidencia en el estudio, no son claras poniendo de relieve que sus competencias y conocimientos en relación al género son insuficientes para la futura práctica de la igualdad. Con respecto al tercer factor (sensibilidad que perciben en sus facultades universitarias a la hora de aplicar la política de igualdad de género), la respuesta de los/as encuestados/as se sitúa en torno al punto medio de la escala ($M = 3.87$, $DT = 0.85$), lo que indica que el alumnado percibe indiferencia institucional más que compromiso y pro-acción hacia la formación en igualdad de género ($M = 2.98$, $DT = 1.45$).

La comparación por subgrupos revela que los estudiantes de sociología parecen calificar la formación en género más positivamente que los otros dos grupos ($M = 4.59$ vs. 4.45 y 4.41) debido probablemente al plan de estudios de sociología que, en comparación con el de otros estudios, pone un énfasis mayor en materias sobre justicia social e igualdad de género, contribuyendo con ello a que estos/as estudiantes posean más conocimiento y sensibilidad sobre el tema. En particular, la puntuación que dieron por tener al menos una asignatura obligatoria relacionada con el género en su programa de estudios ($M = 5.10$, $DT = 1.11$) fue la más alta de las puntuaciones obtenidas en toda la escala. En cuanto a la conciencia de las desigualdades de género, la percepción del alumnado es claramente de invisibilidad con puntuaciones situadas en torno a 2 en una escala de 6 en los tres colectivos. Por último, la sensibilidad institucional a la implementación de las políticas de igualdad fue también mejor valorada por los/as estudiantes de sociología ($M = 3.72$, $DT = 0.64$), si bien las diferencias con las respuestas del alumnado de educación y filología no fueron significativas.

Estos resultados son, a primera vista, indicativos del decepcionante estado de la formación en género en las facultades universitarias griegas, lo que puede ser interpretado como una consecuencia lógica de que la integración de la PG en la docencia universitaria no haya sido considerada una prioridad, a pesar de la regulación existente a nivel nacional (Kitta y Cardona-Moltó, 2019). Los programas

de estudio no satisfacen las necesidades de capacitación de los futuros profesionales, con contenidos escasos y opcionales en temas de género, mal articulados e incompletos, por lo que se requiere una revisión inmediata del diseño y desarrollo de los planes y materias de estudio. Como cabe esperar, estas transformaciones no se pueden lograr con sólo la introducción de temas relacionados con el género, sino que requieren un proceso profundo y sistemático de transformación a nivel teórico y práctico (Aguilar-Ródenas, 2013). Las iniciativas hasta ahora emprendidas dependen más de la voluntad y sensibilidad de ciertos educadores e, incluso del interés de los/as propios/as estudiantes, que de las instituciones (Gouvias y Alexopoulos, 2016).

Ni que decir tiene que estas conclusiones son tentativas y han de ser consideradas teniendo en cuenta las limitaciones del estudio. En primer lugar, los/as participantes en la investigación fueron estudiantes universitarios/as del cuarto año de carrera; no participaron estudiantes de postgrado, como tampoco se entrevistó a profesores ni equipos directivos. En segundo lugar, las respuestas fueron auto-informadas y, en consecuencia, no están exentas de deseabilidad social. Debido a estos condicionantes, el índice EFIG-G debería ser utilizado empleando muestras más amplias y representativas de la población universitaria griega, lo que contribuiría a proporcionar una información más precisa y completa, junto con los indicadores obtenidos de la perspectiva del cuerpo docente y de los equipos directivos, del grado de logro de la implementación de la PG en la docencia universitaria griega.

La introducción de la transversalidad de género en la educación superior griega es importante en un momento en el que las universidades están repensando y redefiniendo sus planes de estudio para ajustarse lo mejor posible a las exigencias de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello, la evaluación de su estado y/o de sus logros es necesaria como medida de *screening* de los avances y/o retrocesos en relación con los Objetivos 1 y 6 del Plan Estratégico del Consejo de Europa para 2023 (Council of Europe, 2018): (Objetivo 1) promover y combatir el sexismo y los estereotipos de género y (Objetivo 6) lograr la incorporación de la PG en todas las políticas y medidas. El presente estudio revela, a partir de las percepciones del alumnado, que en Grecia la universidad está dando pasos para la incorporación de la PG en la docencia universitaria. Estos pasos son, por ahora, insuficientes pero decisivos, si se quiere mejorar la realidad, cuyo afrontamiento requiere: (a) cambiar el concepto de los programas de formación como compartimentos estancos y obsoletos de espaldas al progreso y a las necesidades sociales del momento; y (b) dar prioridad, de forma decidida, a la incorporación de la formación para la igualdad de género en el currículum y la filosofía de los centros universitarios.

5. REFERENCIAS

- Aguilar-Ródenas, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 78(3), 177-183.
- Atchison, A. (2013). The practical process of gender mainstreaming in the political science curriculum. *Politics & Gender*, 9(2), 228-235. <https://doi.org/10.1017/S1743923X13000081>
- Costello, A. B., & Osborne, J.W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(7) 1-9. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Council of Europe (2018). *Gender equality strategy 2018-2023*. <https://rm.coe.int/strategy-en-2018-2023/16807b58eb>
- European Institute for Gender Equality (EIGE). (2017). *Gender equality index 2017: Measuring gender equality in the European Union 2005-2015 report*. Recuperado de <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-index-2017-measuring-gender-equality-european-union-2005-2015-report>

- González-Pérez, T. (2017). Políticas educativas igualitarias en España: la igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2), 1-17. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- Gouviás, D., & Alexopoulos, C. (2016). Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: A multidimensional approach. *Gender and Education*, 30(5), 642-662. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1237620>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., y Black, W. (1999). *Análisis multivariante* (4ª ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Kitta, I., & Cardona-Moltó, M. C. (June 5-7, 2019). Gender mainstreaming in teacher education in Greece. Trabajo presentado en la 19th *International Conference on Diversity in Organizations, Communities & Nations*. Patras, Grecia.
- Larrondo, A., & Rivero, D. (2019). A case study on the incorporation of gender-awareness into the university journalism curriculum in Spain. *Gender & Education*, 31(1), 1-14. doi: <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1270420>
- Miralles-Cardona, C. (2019). Evidencias de fiabilidad y validez del índice de Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG). En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 320-331). Barcelona: Octaedro.
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. 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. <http://doi.org/10.5944/educXXI.23899>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, H. (1994). *Psychometric theory*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Serra, P., Soler, S., Prat, M., Vizcarra, M. T., Garay, B., & Flintoff, A. (2016). The (in)visibility of gender knowledge in the physical activity and sport science degree in Spain. *Sport, Education & Society*, 23(4), 324-338. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1199016>
- Simsek, O. F. (2007). *Introduction to structural equation modeling: Basic principals and LISREL Applications*. Ankara: Ekinoks Yayinlari.
- United Nations. (1995). *Beijing platform for action*. Recuperado de http://www.5wwc.org/conference_background/Beijing_Platform.html
- United Nations. (2015a). *Millennium development goals and beyond*. Recuperado de <http://www.un.org/millenniumgoals/gender.shtml>
- United Nations. (2015b). *Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development*. Recuperado de <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- Weiner, G. (2000). A critical review of gender and teacher education in Europe. *Pedagogy, Culture, and Science*, 8(2), 233-247. <https://doi.org/10.1080/14681360000200091>
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151. <https://www.jstor.org/stable/189945>