



Vol. 19(1), enero-junio 2021, 93-110  
ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 02/02/2021  
Fecha de aceptación: 15/05/2021

## La ceguera al género en los estudios de Economía y Empresa

## Gender blindness in Economics and Business studies

**Oliveras, E.**

*ester.oliveras@upf.edu*

Universitat Pompeu Fabra (España)

**Muñoz, M.**

*marina.munozp@upf.edu*

Universitat Pompeu Fabra (España)

**Crespo Sogas, P.**

*pcrespo@tecnocampus.cat*

Universitat Pompeu Fabra (España)

**Oliveras, E.**

*ester.oliveras@upf.edu*

Universitat Pompeu Fabra (Spain)

**Muñoz, M.**

*marina.munozp@upf.edu*

Universitat Pompeu Fabra (Spain)

**Crespo Sogas, P.**

*pcrespo@tecnocampus.cat*

Universitat Pompeu Fabra (Spain)

### Resumen

Existe abundante legislación de carácter internacional y nacional que requiere incluir la perspectiva de género en la educación superior. Esta legislación viene motivada por la demanda social de evitar perpetuar la desigualdad de género. El objetivo de esta investigación es poner el

### Abstract

There is abundant international and national legislation requiring the inclusion of the gender perspective in higher education. This legislation is motivated by a social demand to avoid perpetuating gender inequality. This study investigates in detail the studies

**To cite this article:** Oliveras, E., Muñoz, M., Crespo Sogas, P. (2021). Gender blindness in Economics and Business studies. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(1), 93-110. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.15057>

foco en los estudios de economía y empresa en una universidad española a través de un análisis de sus actividades y contenido desde una perspectiva de género. En concreto se examinan los planes docentes, los referentes académicos y se realiza un análisis cualitativo de las opiniones del estudiantado a través de grupos de discusión de estudiantes que están cursando los dos últimos cursos del grado. Los resultados muestran cómo la perspectiva de género está presente de manera anecdótica en los contenidos académicos y que tanto los referentes bibliográficos como las figuras de poder son principalmente autores hombres, perpetuando la imagen de que el conocimiento reside en la figura masculina. El estudiantado revela un grado considerable de desconocimiento de las causas y consecuencias de las desigualdades de género que les incapacita para formar una visión crítica de la economía y la sociedad. Los resultados subrayan la necesidad de analizar aspectos relacionados con la traslación de la normativa vigente a las universidades.

**Palabras clave:** perspectiva de género, educación superior, economía, empresa, desigualdad de género, feminismo, docencia inclusiva.

of economics and business in a Spanish university through an analysis of its activities and content from a gender perspective. Specifically, the teaching plans and their academic references are examined complemented with a qualitative analysis gathered through third- and fourth-year students focus groups. The results show how the gender perspective is only anecdotally present in the academic content and that bibliographic references and most of the senior academic figures are male, thus perpetuating the belief that knowledge is embodied in a masculine figure. The discussion groups with students confirm their lack of knowledge of the causes and consequences of gender inequalities, which makes them incapable of forming a critical vision of the economy and society. The results highlight the need to analyze aspects related to the transfer of current regulations to universities.

**Key words:** gender perspective, higher education, economics, business, gender inequality, feminisim, inclusive teaching.

## Introducción

Las universidades no son espacios privilegiados donde las mujeres sean iguales a los hombres, están inseridas en la sociedad y, por ello, reproducen los roles, estereotipos e ideologías de género en todos sus ámbitos de actividad (Pujol Estragués y Ortiz Guitart, 2009). Desde la segregación horizontal y vertical de responsabilidades, que implica una infrarrepresentación de mujeres en las categorías altas de la carrera académica, a una invisibilización de las mujeres y de sus aportaciones en el currículum educativo. Las mujeres suelen tener un menor mentoraje académico y las carreras científicas no acostumbran a tener en cuenta el trabajo reproductivo, que recae principalmente sobre las mujeres (Heijstra et al., 2015; Misra et al., 2012).

A pesar de las declaraciones de intenciones que arrancan en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing en 1995, seguidas de las conclusiones del grupo de

especialistas del Consejo de Europa, que considera que la perspectiva de género debe incorporarse a ‘todas las políticas a todos los niveles y en todas las etapas’ (Council of Europe, 1998: 15). Y de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín, que destacaba la necesidad de fortalecer la cohesión social y de reducir las desigualdades sociales y de género, tanto a nivel nacional como europeo (Unión Europea, 2003). Y de que estas declaraciones han ido acompañadas de diversas leyes orgánicas aprobadas por el gobierno de España que impulsan la igualdad de género en todos los ámbitos (Ley Orgánica 3/2007, Ley Orgánica 7/2003, Ley 14/2011). Los estudios académicos continúan mostrando cómo las estructuras de las universidades españolas son reacias a aplicar políticas que favorezcan la igualdad de género en los ámbitos institucionales, de investigación o que la prioricen en los planes de estudios (Pastor Gosalbez y Acosta Sarmiento, 2016; Verge et al., 2018).

En este trabajo ponemos el foco en los estudios de economía y empresa, una área de conocimiento en la que el androcentrismo está arraigado tanto en la investigación económica, la docencia y, en consecuencia, en las políticas públicas (Gustafsson, 2000). Los estudios relacionados con la economía y la administración y dirección de empresas están incluidos en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas y gozan de una gran oferta y demanda (Corominas y Sacristán, 2019; Maroto y Melle, 2002). El carácter generalista de estos grados, así como los niveles de inserción laboral son elementos que favorecen esta demanda (ANECA, 2005: 95). La encuesta de inserción laboral del INE (2019) indica que las tasas de empleo de las Ciencias Sociales y Jurídicas se sitúan en el 83,6%, en una zona intermedia entre las tasas de empleo de ingenierías y ciencias de salud, superiores al 91% y, de las humanidades asentadas al 76,3%.

La siguiente sección está dedicada a la importancia de la perspectiva de género en la docencia, la tercera sección describe la metodología utilizada y, a continuación, se detallan los resultados obtenidos.

### **La perspectiva de género (PG) en la docencia universitaria**

Una posible definición de la perspectiva de género (PG) en la docencia sería “que la naturaleza y las implicaciones de género y su intersección con otros ejes de desigualdad se incorporen en el currículum de todas las asignaturas, huyendo de un trato separado como un problema específico dentro de las asignaturas” (Verge Mestre y Cabruja Ubach, 2017: 7). La inclusión de la PG se considera fundamental para poder dotar a los futuros profesionales de capacidades críticas que permitan identificar, evaluar y corregir las diferencias de género para que éstas no continúen reproduciéndose en nuestra sociedad. Una educación ciega al género implica que las generaciones futuras no tendrán suficiente capacidad transformadora y que continuarán perpetuando estas desigualdades en la sociedad (Borges et al., 2017; Cassese y Bos, 2013).

En la transición hacia el Espacio Europeo de Educación Superior ya se incorporaba el mandato de incluir los estudios de género (Kortendiek, 2011), que también ha sido recogido en los programas-marco de la Comisión Europea respecto a actividades y proyectos de investigación (European Commission, 2000). La traslación al marco normativo español se ha realizado a través de la Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres, específicamente en su artículo 25, que establece la obligatoriedad de que los planes de estudio incorporen el significado y alcance de la igualdad. Esta Ley también

obligó a las universidades a implantar planes de igualdad. La Ley 14/2011, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, por su parte, impulsa la introducción del género como una categoría transversal en la investigación y la promoción de los estudios de género.

La PG en la docencia incorpora varios componentes (AQU Catalunya, 2019; Miroiu, 2011). En primer lugar, los contenidos académicos deben incorporar la información relevante sobre las diferencias de género que se están produciendo en esa área de conocimiento. Para poner algunos ejemplos, en el ámbito de la economía, esto puede reflejarse en contenidos que hagan referencia a las desigualdades económicas y sociales de género o a los protocolos necesarios para evitar discriminación en el lugar de trabajo. Segundo, los estudiantes han de tener acceso a fuentes bibliográficas diversas, que visibilicen las aportaciones realizadas por mujeres contrarestando la tendencia de los libros de texto a invisibilizar dichas aportaciones (Stevenson y Zlotnik, 2018). Incluso en el caso que no existan mujeres autoras, el profesorado puede incitar a la reflexión sobre cuáles son las causas de este hecho. Y, en tercer lugar, las metodologías pedagógicas utilizadas en el aula también pueden incorporar la PG, por ejemplo, fomentando una participación equilibrada de hombres y mujeres; atenuando las dificultades que las mujeres tienen para expresarse en grupos grandes y asegurando que las aportaciones de las mujeres queden visibilizadas. (Ernest et al., 2019; Morris y Daniel, 2008). También utilizando un lenguaje inclusivo y evitando estereotipos en el que los líderes o empresarios sean siempre hombres. Estudios realizados en psicología social muestran el impacto positivo sobre las mujeres el estar expuestas a referentes femeninos potentes (Lockwood, 2006; Stout et al., 2011).

## Datos y métodos

En una reflexión institucional sobre la inclusión de la PG en la docencia surgió la oportunidad de analizar la situación en los estudios de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Pompeu Fabra. Esta facultad imparte cuatro grados y matricula alrededor de 500 estudiantes cada año. Las normativas aprobadas en los años procedentes ofrecían una base en la que sustentar el estudio. Para ello, utilizamos una metodología mixta compuesta por los siguientes elementos:

- Contextualización de la pérdida de talento y situación de las mujeres economistas, tanto en ámbitos profesionales como en la academia, a partir de estadísticas e informes de organismos públicos.
- Análisis de los temarios y bibliografía de los 122 planes docentes de las asignaturas que componen los grados.
- Indagación de otros elementos que acompañan a la docencia: composición del profesorado y en qué posiciones y roles los estudiantes visibilizan a las mujeres académicas.
- Tres grupos de discusión de entre 5 y 7 estudiantes cursando tercer y cuarto curso de grado, con suficiente recorrido académico para opinar sobre la inclusión de la PG en sus estudios. Uno de los grupos formado exclusivamente por mujeres, otro por hombres y el tercero mixto. Para evitar la autoselección en la llamada a la participación se hacía referencia en términos genéricos a la calidad docente. Las discusiones se gravaron para la posterior transcripción y análisis de contenido.

## La pérdida de talento femenino

Los datos muestran que el acceso a la educación universitaria es paritario. Las mujeres representan más del 50% del estudiantado, aunque existe una gran segmentación, con una proporción elevada de mujeres en grados como enfermería y muy poca presencia en los tecnológicos (Hernández Armenteros y Pérez García, 2015). Respecto a los grados relacionados con la economía y empresa se observa una paridad que disminuye a nivel de posgrado, esta tendencia es mucho más pronunciada en los grados de Administración y Dirección de Empresas que en Economía (Tabla 1).

**Tabla 1.** Porcentaje medio de alumnas en España entre los cursos 2014/15 y 2017/18.

	Grado	Posgrado	Disminución
Economía	40,04%	38,21%	-1,83%
ADE	51,09%	41,05%	-10,04%

*Nota: INE y elaboración propia*

Este porcentaje continúa disminuyendo a nivel de doctorado para economía, pero se mantiene en los grados relacionados con la empresa, pero en ningún caso se supera el 50%.

**Tabla 2.** Porcentaje de mujeres matriculadas en estudios de doctorado en universidades españolas.

	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Economía	38,22%	36,53%	36,10%	37,01%
Administración y gestión de empresas	39,41%	39,41%	42,16%	43,18%
Otra Educación comercial y empresarial	40,64%	48,26%	49,53%	49,58%

*Nota: INE y elaboración propia*

Las estadísticas europeas muestran que los porcentajes de éxito tanto a nivel de grado como de doctorado son superiores en mujeres. Mientras que el 75% de las matriculadas acaban graduándose, el porcentaje disminuye hasta el 68% en el caso de los hombres. A nivel de doctorado es de 2 puntos superior en mujeres que en hombres (Tabla 3).

**Tabla 3.** Ratios de matriculados respecto a graduados y doctorados.

	Ratios	
	Graduados respecto a matriculados	Doctorados respecto a matriculados
Mujeres	0,75	0,43
Hombres	0,68	0,41

*Nota: Fuente She Figures, European Commission (2018)*

Más avanzada la carrera académica, se constata que aunque el acceso a posiciones junior es paritario, existen evidencias de que los procesos de promoción son sesgados (Booth et al., 2000; Ginther y Kahn, 2004). En uno de los primeros estudios en mujeres

académicas en economía y empresa, Kahn (1993) identificó diferencias significativas entre la promoción de hombres y mujeres, pero no las atribuyó directamente a una discriminación, apuntando que pueden ser debidas a diferentes elecciones ante determinadas oportunidades. Estudios posteriores confirman que en comparación con otras disciplinas académicas, las mujeres tardan más en conseguir una posición permanente, y destacan que hay una parte de diferencias en las promociones que no puede ser explicada por características observables (Ginther y Kahn, 2004). El último informe de la American Economic Association (Lundberg, 2017) concluye que no se está produciendo ningún avance en la representación de mujeres economistas en la academia ni en posiciones más senior. El hecho de que las posiciones de poder, decanatos, direcciones de departamentos o cátedras tengan una infrarrepresentación de mujeres, y la consecuente falta de referentes femeninos, puede contribuir a la disminución del porcentaje de mujeres que persiguen titulaciones académicas superiores una vez han finalizado los estudios de grado (Castaño et al., 2019; Flynn et al., 2015).

En la Tabla 4 se muestra el porcentaje de mujeres en las diferentes categorías profesionales según áreas de conocimiento, destaca Historia e Instituciones Económicas con sólo un 9% de mujeres y, en general, se puede observar que existe un techo de cristal muy marcado a nivel de cátedras.

**Tabla 4.** Porcentaje de mujeres por categorías y áreas de conocimiento.

		CU	TU	CEU	CD	AD	A	Total
095	Comercialización e Investigación de Mercados	33%	46%	63%	68%	66%	67%	53%
225	Economía Aplicada	19%	40%	42%	56%	43%	44%	41%
230	Economía Financiera y Contabilidad	19%	49%	33%	60%	61%	65%	49%
415	Fundamentos del Análisis Económico	17%	40%	17%	47%	53%	62%	38%
480	Historia e Instituciones Económicas	9%	25%	0%	53%	36%	0%	28%
623	Métodos cuantitativos para la Economía y la Empresa	21%	48%	14%	47%	70%		42%
650	Organización de Empresas	14%	45%	33%	55%	48%	71%	44%

CU = Catedrático de Universidad, TU = Profesor Titular de Universidad, CEU = Catedrático de Escuela Universitaria, CD = Contratado Doctor, AD = Ayudante Doctor, A = Ayudante

Nota: Informe "Científicas en Cifras 2017" y elaboración propia

Respecto a la trayectoria de las mujeres graduadas que optan por una profesión fuera de la academia, la encuesta de inserción laboral elaborada por el INE en 2019 indica que en las graduadas en el 2013-14 la tasa de empleo es del 73,5% - dos puntos por debajo de la tasa de empleo masculina. También la tasa de paro es superior 21,1% en las mujeres en comparación al 18,9% en los hombres. Hay que puntualizar que la encuesta del INE se realiza para el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas, por lo tanto, va más allá de los grados en economía y empresa.

A largo plazo, no existen estudios de la trayectoria profesional de mujeres y hombres graduados en Economía y Empresa, y por ello, se suele recurrir a estadísticas de posiciones de poder desgregadas por género, que destacan el menor porcentaje de mujeres emprendedoras, directivas, en consejos de administración, mujeres alcaldes o mujeres ministras pero que no diferencian según su formación universitaria (European Commission, 2019).

Un indicador de la evolución profesional de las economistas podría ser la colegiación y la composición de los órganos de gobierno de los Colegios de Economistas que existen en España. Aunque según la legislación española no es obligatorio que los economistas se registren en dichos organismos para ejercer su profesión, sí que ofrecen formación, comisiones de trabajo sectoriales y actividades de trabajo en red. La recogida de datos en 2020 indica que, de un total de 49 organismos profesionales, solo 2 de ellos tienen una mujer decana, mientras que los gerentes o secretarios generales representan casi el 75%, lo que parece una clara señal de techo de cristal.

**Tabla 5.** Decanatos de los Colegios de Economistas de España.

Organismo	Decanato
Colegio Economistas de A Coruña, Albacete, Alicante, Aragón, Asturias, Badajoz, Cádiz, Cantabria, Cataluña, Castellón, Córdoba, Extremadura, Granada, Huelva, Jaén, La Rioja, Lugo, Navarra, Madrid, Málaga, Murcia, Pontevedra, Sevilla, Valencia, Valladolid, Vasco.	Hombres
Colegio Economistas de Almería, León, Orurese	Mujeres
Colegios de Titulados Mercantiles de Alicante, Asturias, Badajoz Cáceres, Cantabria, Castellón, León, Madrid, Salamanca, Valencia, Zaragoza	Hombres
Sección Toledo del Colegio Economistas de Madrid, Delegación del Ferrol del Colegio de Economistas a Coruña, Sección Araba del Colegio Vascos de Economistas	Hombres
Sección Guipuzkoa del Colegio Vasco de Economistas	Mujer

Fuente: elaboración propia

La menor presencia de mujeres en situaciones de poder supone una pérdida para la sociedad. Los estudios de May et al. (2014, 2018) muestran como las mujeres aportan soluciones diferentes ante los retos globales como el cambio climático o las políticas sociales y que su perspectiva mejora la calidad de las decisiones.

## Planes docentes y profesorado

En el análisis de los 122 planes docentes de las asignaturas impartidas en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales se recabó la siguiente información: tipología de asignatura (obligatoria/optativa), temario y bibliografía (obligatoria/recomendada).

En los temarios se identificaron únicamente dos asignaturas en los que la PG se incluye explícita o implícitamente: “Economía Laboral” y “Recursos Humanos II”. En Economía Laboral consta un tema que trata con la discriminación: “Explicar la evidencia de discriminación de género y teorías de discriminación”. Adicionalmente, la PG se podría incluir en otros tres temas de la asignatura: “Cambios en la oferta laboral, teoría de la elección de las horas de trabajo, oferta laboral durante el ciclo de vida, oferta laboral y la familia”, en el tema “Compensación de diferenciales salariales” y en el tema “Medición de la desigualdad, causas de la creciente desigualdad”. En Recursos Humanos II, el primer tema de la asignatura se refiere a los “Fundamentos conceptuales de la gestión de recursos humanos”. Dentro de este tema, destaca el epígrafe “Comprender a las personas en las organizaciones: diferencias individuales en personalidad, inteligencia y competencias emocionales”. También en el tercer tema “Cómo obtener excelentes resultados para las personas y la Organización”, el epígrafe “Escollos psicológicos en la evaluación de las personas: estereotipos, prejuicios y discriminación”. Se considera que en estos epígrafes se puede tratar las diferencias de género, aunque no sea explícito.

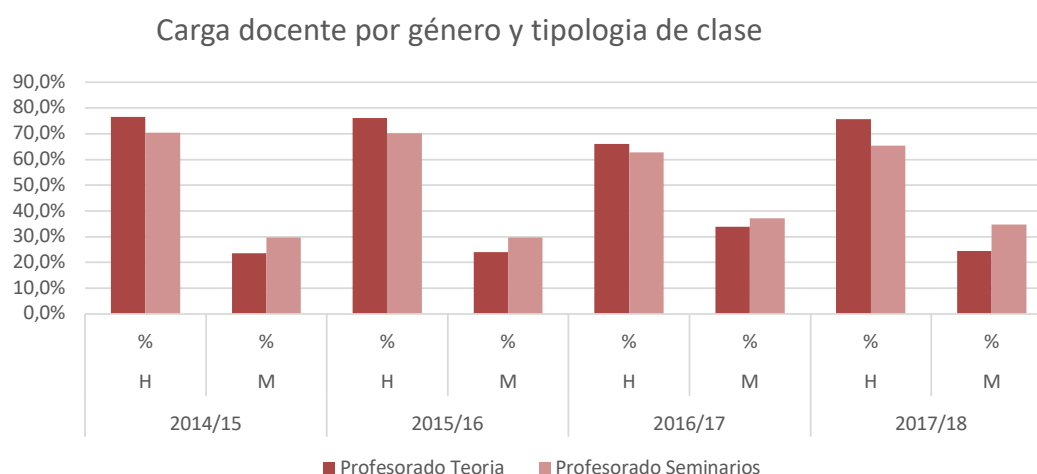
Cabe destacar que el hecho de que estas asignaturas sean obligatorias para algunos grados y solamente optativas para otros, implica la posibilidad de que el alumnado se gradúe sin haber estudiado contenidos que incorporen la PG.

**Tabla 6.** Grados y asignaturas que incorporan la PG.

Grado	Economía Laboral	Recursos Humanos II
Economía	Obligatoria	Optativa
Ciencias Empresariales	Optativa	Obligatoria
Administración y Dirección de Empresas	Optativa	Optativa
International Business Economics	Optativa	Optativa

Por otro lado, el recuento bibliográfico identificó 359 referencias, incluyendo libros y artículos. En más del 70% de los planes de estudio todos los autores citados eran hombres y solamente el 8% de la bibliografía obligatoria correspondía a una autora. El porcentaje de mujeres autoras para la bibliografía recomendada era del 13,6%.

En referencia a la composición del profesorado permanente a tiempo completo, se observa que es de 18 mujeres y 65 hombres. Los profesores varones representan más del 78% de la facultad, indicando un fuerte sesgo en las políticas de contratación. En la figura 1 se muestra la proporción de horas lectivas impartidas por género y tipología, distinguiendo entre teoría y seminarios, durante cuatro cursos académicos. La proporción de mujeres profesoras en seminarios es superior, mientras su presencia en horas de teoría es menor.



**Figura 1.** Carga docente por género y tipología de clase.

En la Tabla 7 se muestra la clasificación por cursos y asignaturas, constatando una mayor presencia de mujeres profesoras en los primeros cursos y una mayor presencia de profesores hombres. Las asignaturas de primer curso se caracterizan por tener un mayor número de estudiantes y requieren de más dedicación del profesorado. Las asignaturas de años posteriores y optativas se caracterizan por tener menos estudiantes, ser más



especializadas y con más potencial para tener afinidad con la investigación del profesorado. Gran parte del desequilibrio en la asignación docente proviene de la masculinización de una mayor presencia de hombres en posiciones académicas superiores, que otorgan prioridad a escoger docencia.

**Tabla 7.** Proporción de carga docente por género y curso entre 2014/15 y 2017/18.

	Hombre	Mujer
Primer curso	26 %	28 %
Segundo curso	25 %	26 %
Tercer y cuarto curso	49 %	46 %
Asignaturas obligatorias	81 %	86 %
Asignaturas optativas	19 %	14 %

*Nota: Elaboración propia*

En otras actividades académicas también se observa segregación por razón de género. Desde la creación de la Facultad se han pronunciado 30 conferencias inaugurales del curso académico, solamente 2 han sido impartidas por mujeres académicas. Por otro lado, las actividades que requieren un mayor contacto con el estudiantado, como la tutoría, son llevadas a cabo por profesoras. A las mujeres les son asignadas más tareas de acompañamiento, mientras que las figuras de más autoridad continúan representadas en la figura masculina (Pastor Gosalbez y Acosta Sarmiento, 2016). Estos referentes son los que visualizan el 50% de mujeres estudiantes que están en las aulas y, como muestran estudios previos, la presencia o no presencia de referentes del mismo género tiene un impacto en las elecciones personales posteriores (Porter y Serra, 2020).

## Grupos de discusión

El desarrollo de los grupos de discusión se organizó de preguntas más genéricas a más específicas, dejando un espacio para que los y las estudiantes pudieran expresar su opinión e interpelarse entre ellos. A continuación, se muestran algunas de las opiniones más representativas siguiendo la misma estructura en que se desplegaba la discusión.

En primer lugar, se preguntó a los estudiantes sobre su percepción de la desigualdad de género en el ámbito social, económico y político, así como en el ámbito universitario. Algunas de las participantes consideraron que no existe la desigualdad de género en el ámbito universitario o que es menor. Otros consideraron que si no hay mujeres conocidas es porque no había mujeres con estudios que pudiesen aportar conocimiento a la sociedad. Observamos pues, como situaciones de desigualdad como es la invisibilización de las mujeres en la historia y en el mundo académico se considera normal, y no existe una reflexión crítica de la situación de desventaja histórica sufrida por las mujeres (Berg, 1992). Otros piensan que sí que existen desigualdades de género, generadas por las diferencias en la educación desde la infancia, pero las perciben como algo temporal, y que en un futuro esta desigualdad habrá desaparecido.

Tabla 8. Opiniones de los estudiantes sobre la existencia de desigualdades.

Argumento	Citas
No es relevante si hay más hombres que mujeres	Tenemos tanto profesores hombres como mujeres, sí que hay más hombres, pero...no creo que sea relevante...realmente (Chica, grupo no mixto).
No existe desigualdad en el ámbito universitario	La vida en general, en el ámbito social sí que es verdad que hay desigualdades. Yo estudio económicas y es una realidad que en posiciones directivas no hay demasiadas mujeres y las que hay cobran menos. Pero, respecto al ámbito académico en la UPF, no he encontrado con ninguna desigualdad, de hecho, creo que en mi carrera hay más chicas que chicos (Chica, grupo mixto).
Existe desigualdad en la universidad	Yo pienso que también hay desigualdades en función de los profesores o como pasa en la radio o la televisión: muchos jefes de departamento, catedráticos o la mayoría de los profesores fijos son hombres. En cambio, en relación con los asociados, hay muchas más mujeres (Chico, grupo no mixto)
No ha habido mujeres economistas relevantes	Pero yo creo que si no nos acordamos de autoras es porque no ha habido importantes, porque las mujeres no hemos estudiado nunca, entonces, claro, cómo vamos a hacer, sin estudios, investigaciones o algo que valga la pena. Yo creo que es por eso, en cambio, ahora, poco a poco, habrá más autoras que salgan y nos sabremos más nombres. Recientemente, hay muchas mujeres importantes, como, por ejemplo, Merkel y a lo mejor Hillary Clinton, ¿quién sabe?...pues es lo mismo...antes no pasaban estas cosas... (Chica, grupo no mixto).
Se debe tener actitud proactiva para eradicar la desigualdad de género	Estoy parcialmente de acuerdo con X en que la mayoría de las actitudes de violencia de género y discriminación tienden a disminuir, pero sí que es verdad que todavía existe mucha actitud pasiva, muchas cosas que se dan por hechas, quedan mucho trabajo por hacer. Si no lo abordamos de otra forma a como lo hemos hecho hasta ahora, no las podremos realmente erradicar. Todo esto que se comentaba sobre los roles de género de pequeños, y todo lo que estábamos diciendo, aunque sigamos incidiendo en lo que decíamos, si no buscamos nuevas formas de erradicar-lo, no acabaremos eliminando el problema de raíz. (Chico, grupo no mixto).

Antes de empezar la discusión se preguntó a los estudiantes que nombrasen tres autores y tres autoras que hubiesen leído o estudiado. Solamente una chica mencionó el nombre de una autora; trece participantes completaron los tres autores hombres; dos recordaron dos autores hombres; y tres participantes no recordaron ningún autor ni ninguna autora. Además, la única autora recordada era de la facultad de derecho y no de economía. A raíz de esta pregunta, una parte del alumnado se percató de su propia incapacidad para recordar autoras mujeres e hicieron comentarios durante los grupos de discusión. Los participantes en los grupos de discusión argumentan que en la época en la que se produjeron los libros y el conocimiento que se estudia en la actualidad, no había autoras porque las mujeres no estudiaban, haciendo de nuevo evidente la invisibilización del trabajo de las mujeres economistas.

**Tabla 9.** Opinión sobre la ausencia de mujeres autoras.

Argumento	Cita
No ha habido mujeres economistas relevantes	Pero yo creo que si no nos acordamos de autoras es porque no ha habido importantes, porque las mujeres no hemos estudiado nunca, entonces, claro, cómo vamos a hacer, sin estudios, investigaciones o algo que valga la pena. Yo creo que es por eso, en cambio, ahora, poco a poco, habrá más autoras que salgan y nos sabremos más nombres. Recientemente, hay muchas mujeres importantes, como, por ejemplo, Merkel y a lo mejor Hillary Clinton, ¿quién sabe?...pues es lo mismo...antes no pasaban estas cosas... (Chica, grupo no mixto).

A continuación, se preguntó al alumnado sobre diferencias de estilo dentro el aula y la percepción que tenían del profesorado. Los comentarios obtenidos están en la línea con los estudios previos sobre las evaluaciones del profesorado, que muestran como las profesoras reciben una evaluación menor en comparación a sus compañeros (Boring, 2017; Mengel et al., 2019).

**Tabla 10.** Opiniones sobre las profesoras.

Argumento	Cita
Se respeta más a profesoras que se comportan como hombres	Si hablásemos de patrones masculinos y femeninos, si que se respeta más, creo yo, a las profesoras que se comportan más como hombres. [...] Y si que es verdad que las que tienen un comportamiento más femenino, porque son patrones que existen, más femenino o masculino, si que se les respeta menos (Chica, grupo no mixto).
Mujeres sin autoridad	Yo me atrevería a decir que cuando hay una mujer profesora se le pierde un poco el respeto. Un hombre tiene más autoridad y da la sensación de que está más al acecho. Cuando es una mujer, en cambio, se le pierde más el respeto. (Chica, grupo mixto).

En referencia al conocimiento sobre cuestiones de género y en qué asignaturas se habían tratado temas en los que se incorporaba la PG. Se constató que prácticamente no se había tenido en cuenta y que la única formación recibida ha sido en espacio informales de la universidad, como asociaciones o grupos de participación estudiantil.

**Tabla 11.** Opiniones sobre los contenidos docentes en PG.

	Cita
Poca PG en contenidos docentes	En historia cuando se habla de la introducción de la mujer en el mercado de trabajo y ya está (Chica, grupo no mixto).
	No hemos tratado mucho las desigualdades en si mismas, así que no creemos que podamos responder a la pregunta (Chico, grupo no mixto).

(Tabla 11 continúa en la página siguiente)

(Tabla 11 continúa de la página anterior)

	Cita
PG fuera de las asignaturas	<p>Me gustaría añadir que viene dado por la corriente de la economía estudiada. Preferencias a parte, es verdad que en esta universidad fundamentalmente se estudian todos los autores clásicos y neoclásicos, más bien neoliberalismo o liberalismo económico y sí que es verdad que en otros puntos de vista o en otras formas de interpretar la economía sí que hay más presencia de mujeres. Es un punto que va ligado. Todo lo que viene a ser economía feminista y cuestiones de reparto de tareas domésticas...En la charla de hace un par de meses que organizó Post-Crash ya hablaban de autoras de hace 70 o 80 años que debatían cara a cara con los hombres que estudiamos aquí en la universidad y de las cuales no se nos ha dicho casi nada. También es verdad que, porque una cosa es el corriente de la economía actual, y otra son las que quedan más apartadas (Chico, grupo no mixto).</p> <p>Desde el consejo de estudiantes sí, pero no desde el nivel del profesorado. Pienso que no hemos tratado este tema prácticamente en ninguna asignatura (Chico, grupo no mixto).</p>

Cabe mencionar que el estudiantado ve necesario e importante incorporar la economía feminista.

**Tabla 12.** Opiniones sobre el trabajo reproductivo.

Argumento	Cita
Necesidad de visibilizar el trabajo reproductivo	Yo creo que al menos debería, o sea, debería estar presente aunque no se crease una asignatura de género, que podría ser una optativa, me parecería interesante, creo que al menos, en asignaturas normales hacemos, pues cuando se habla, que se diga, por ejemplo que dentro del PIB no está incluido las tareas de cuidado que hacen las mujeres, en general, también las hacen los hombres, pero mayoritariamente las mujeres, pues eso creo que es algo que todo economista debería saber porque es un valor añadido a la sociedad (Chica, grupo no mixto).

En la discusión sobre el contenido de la docencia se constata que parte del alumnado considera que tiene suficientes conocimientos respecto a las discriminaciones que se dan en la sociedad, aun así, notamos que hay una ausencia de los conceptos básicos relacionados con la igualdad de género.

Por último, se preguntó a los estudiantes sobre las prácticas en el aula, ya que estas tampoco son neutras al género (Izquierdo Benito, 2008). Ante la reflexión sobre quién participa más en el aula, las respuestas de los estudiantes estaban alineadas con los resultados de estudios previos que indica que los hombres suelen participar más, sobretodo en grupos grandes y que las mujeres se sienten más cómodas en grupos pequeños. En cuanto a posibles explicaciones de porqué los chicos participan más que las chicas, observamos que el estudiantado esgrime motivos vinculados al carácter o la socialización de género.

**Tabla 13.** Opiniones sobre la participación en el aula.

Argumento	Cita
Observación de la participación desigual en el aula	Bueno, en mi clase yo creo que sí que hay una mayor participación de hombres, en general. La gente que participa, los que siempre participan, somos dos chicas y siete chicos (Chica, grupo no mixto).
	Yo creo que no hay igualdad en la participación (al menos en nuestras clases magistrales, el 99% de aportaciones son de hombres) y en relación con los seminarios sí que hay más igualdad, siendo el 50-50 (Chico, grupo no mixto).
Carácter atrevido de los hombres	Yo también creo que es porque, a parte de lo que dice ella, que es verdad, o sea, todos los que hablan son hombres, y se muestran como más así, no se, no se... de una forma como muy abierta pero atrevida, atrevida, por decirlo de alguna forma. Cuando yo hago algún comentario, yo no lo hago de esta forma como lo hacen ellos (Chica, grupo no mixto).
Los hombres no se asustan	Y aunque lo digan mal, lo dicen, no se asustan (Chica, grupo no mixto).
Mujeres más tímidas y miedosas	En mis seminarios acostumbra a haber más participación masculina para salir a la pizarra, ellas se quedan a hablar después con el profesor...Aunque siempre hay la típica chica que quiere participar más y tener buena nota, pero en general, diría que son más tímidas y tienen más miedo, sólo salen a la pizarra cuando es obligatorio (Chico, grupo no mixto).

Al observar dicha disparidad en la participación en el aula se preguntó al estudiantado sobre si el profesorado aplica medidas para equilibrar la participación, y su opinión en relación con equilibrar los grupos de trabajo en términos de género.

**Tabla 14.** Opinión sobre la necesidad de grupos de trabajo mixtos.

Argumento	Cita
A favor de grupos de trabajo mixtos para tener más pluralidad	Creo que podría estar bien, porque el hecho de que te hagan trabajar en grupo es para incentivar estas habilidades de trabajar en grupo, y si a la vez, pudiesen atender un grupo mixto, se harían convivir diferentes puntos de vista influenciados por diferentes caminos (Chico, grupo mixto).
En contra por ser una medida infantil	Depende mucho más de la persona que de si es un chico o una chica, al menos en mi caso. No creo que sea necesario equilibrarlo, ya que todo el mundo debería trabajar con quien se sienta más cómodo y no obligar a ser chicas o chicos, que me parece más de primaria. Con la edad que tenemos no existe ningún problema al relacionarnos con el otro sexo (Chico, grupo mixto).

En este sentido, la inteligencia colectiva de un grupo no solo esta moderadamente relacionada con la inteligencia individual de los miembros, sino que la diversidad es un elemento clave para encontrar mejores soluciones (Woolley et al., 2010).

Por último, se preguntó sobre el uso del lenguaje inclusivo. El alumnado en mayor parte no lo usa o desconoce el lenguaje inclusivo y tampoco se percibe como una

práctica habitual entre el profesorado. Estos resultados están alineados con un estudio previo realizado en la Universidad de Sevilla por Jiménez Rodrigo et al. (2011).

**Tabla 15.** Opiniones sobre el lenguaje inclusivo.

Citas sobre el uso de lenguaje inclusivo
Sí, claro, la barra de poner una “a” (Chico, grupo mixto).
Yo no, la verdad es que no, los profesores o todos nosotros, no hago diferencias (Chica, grupo mixto).
Yo si es un tema académico escribo como estudiante de Economía o ADE y si es un tema personal como hombre (Chico, grupo mixto).

## Conclusiones

El análisis de los contenidos académicos, el contexto, la percepción y opiniones del alumnado confirman que la PG está lejos de estar presente en los estudios de economía y empresa de la institución analizada y, por lo tanto, no se están cumpliendo las directrices marcadas por la legislación vigente.

Por un lado, el bajo porcentaje de autoras en la bibliografía y la poca visibilización institucional de las mujeres en posiciones de autoridad excluye a las mujeres como sujetos cognoscentes en este ámbito. Esto queda reforzado cuando en los grupos de discusión ninguno de los participantes es capaz de recordar ninguna autora. Por otro lado, el contenido académico que hace referencia a las diferencias de género sociales y económicas continúa siendo limitado (Bahn et al., 2020; Kabeer, 2020), excluyendo a las mujeres como sujetos cognoscibles. Esta doble exclusión ha sido expuesta previamente por Pérez-Orozo (2006). El poco análisis crítico de los estudiantes sobre las situaciones de desigualdad, en el que todavía se basan en la falacia de la igualdad, atribuyendo erróneamente que las diferencias de género se palían con el paso del tiempo, muestra un desconocimiento de las desigualdades estructurales que rigen la división sexual del trabajo y no les permite formar una visión crítica de la economía y la sociedad. Aunque la economía del hogar está emergiendo como área de investigación, en la que se estudia la dedicación y reparto de las tareas de cuidado, todavía está lejos de valorar estas actividades dentro de la economía y, en consecuencia, manteniendo el sesgo androcéntrico de la disciplina (Doss, 2021; Garcia Carrasco, 2017).

Las percepciones del estudiantado sobre las profesoras hacen referencia a menor autoridad y credibilidad por lo que se subraya la necesidad de visibilizar las aportaciones que han realizado mujeres economistas y empresarias para que las estudiantes tengan referentes en las que puedan reflejarse. En este sentido, el impacto positivo de referentes sobre las mujeres ha sido ampliamente estudiado sobretodo en grados STEM – ciencia, tecnología ingeniería y matemáticas, en los que existe menor proporción de estudiantes mujeres a nivel de grado. En el ámbito de la economía, el experimento de Porter & Serra (2020) en el que se expuso a estudiantes a conferencias de mujeres exitosas resultó en un incremento significativo de la probabilidad de realizar una especialización en economía. Por lo que, cuidar que en lecciones inaugurales o *Honoris Causa* se visibilicen a mujeres puede tener un impacto generacional positivo.

A nivel de estrategias educativas dentro del aula, en los grupos de discusión se desconoce el uso del lenguaje inclusivo y la percepción es que los hombres participan más en clase, indicando que el profesorado no está incentivando una participación equilibrada de hombres y mujeres y que tampoco utiliza de manera visible un lenguaje inclusivo.

Por último destacar que la formación recibida por parte de los estudiantes en desigualdad de género o otras maneras de entender la economía que se alejan de la visión patriarcal se recibe más por actividades organizadas por asociaciones estudiantiles, estimulada por la cuarta oleada feminista (Varela, 2020). En este sentido, los contenidos académicos están desconectados de lo que está sucediendo en la sociedad pero la presión que está ejerciendo una legislación cada vez más detallada (Ley Orgánica 3/2007, Ley Orgánica 7/2003, Ley 14/2011), que llega a las acreditaciones de los grados (Ortiz Monera y Morero Beltrán, 2019), unido a la presión de los estudiantes hará que las instituciones universitarias se vean forzadas a modificar sus prácticas.

## Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por el Center for Learning Innovation and Knowledge (CLIK) de la Universitat Pompeu Fabra (ref. 18 PLAQUID 2015-2016) y con la colaboración del Consejo General de Economistas de España.

## Referencias bibliográficas

- ANECA. (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Economía y Empresa*. 462.
- AQU Catalunya. (2019). *Incorporating the gender perspective in higher education teaching*, 69. [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_21331700\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_21331700_1.pdf)
- Berg, M. (1992). The First Women Economic Historians. *The Economic History Review*, 45(2), 308–329. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0289.1992.tb01303.x>
- Booth, A.L., Burton, J., & Mumford, K. (2000). The position of women in UK academic economics. *Economic Journal*, 110(464), 312–333. <https://doi.org/10.1111/1468-0297.00541>
- Borges, J.C., Ferreira, T.C., Borges de Oliveira, M.S., Macini, N., & Caldana, A.C.F. (2017). Hidden curriculum in student organizations: Learning, practice, socialization and responsible management in a business school. *The International Journal of Management Education*, 15(2, Part B), 153–161. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.003>
- Boring, A. (2017). Gender biases in student evaluations of teaching. *Journal of Public Economics*, 145, 27–41. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2016.11.006>
- Cassese, E., & Bos, A. (2013). A Hidden Curriculum? Examining the Gender Content in Introductory-Level Political Science Textbooks. *Politics & Gender*, 9. <https://doi.org/10.1017/S1743923X13000068>
- Castaño, C., Vázquez-Cupeiro, S., & Martínez-Cantos, J.L. (2019). Gendered management in Spanish universities: functional segregation among vice-rectors. *Gender and Education*, 31(8), 966–985. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1410109>

- Corominas, A., & Sacristán, V. (2019). *Grados Universitarios: ¿ Cuántos y cuáles? Análisis de la oferta de estudios de grado en universidades públicas y privadas españolas.*
- Council of Europe. (1998). *Conceptual Framework, Methodology and Presentation of Good Practices: Final Report of Activities of the Group of Specialists on Mainstreaming. EGS-MS.* (Issue May).
- Doss, C.R. (2021). Diffusion and Dilution: The Power and Perils of Integrating Feminist Perspectives Into Household Economics. *Economics. Feminist Economics.* <https://doi.org/10.1080/13545701.2021.1883701>
- Ernest, J.B., Reinholz, D.L., & Shah, N. (2019). Hidden competence: women's mathematical participation in public and private classroom spaces. *Educational Studies in Mathematics, 102*(2), 153–172. <https://doi.org/10.1007/s10649-019-09910-w>
- European Comission. (2000). *Mainstreaming Gender Equality in Science in the European Union: The "ETAN Report."* <https://doi.org/10.1080/09540250120063544>
- European Commission. (2019). She Figures 2018. In *Report.* <https://doi.org/10.2777/936>
- Flynn, P.M., Cavanagh, K.V., Bilimoria, D. (2015). Gender equality in business schools: The elephant in the room. In D. Flynn, K. Haynes, & M.A. Kilgour (Eds.), *Integrating Gender Equality into Business and Management Education: Lessons Learned and Challenges Remaining.* Greenleaf Publishing.
- Garcia Carrasco, J. (2017). Bodies go to school, a favor granted by our brains. *Revista De Educacion, 376*, 9–32. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-342>
- Ginther, D.K., & Kahn, S. (2004). Women in Economics: Moving Up or Falling Off the Academic Career Ladder? *Journal of Economic Perspectives, 18*(3), 193–214. <https://doi.org/10.1257/0895330042162386>
- Gustafsson, S. (2000). *Androcentricity in Economic Research, Teaching and Policy Formulations. A Case for Gender Mainstreaming.*
- Heijstra, T., Bjarnason, T., & Rafnsdóttir, G.L. (2015). Predictors of Gender Inequalities in the Rank of Full Professor. *Scandinavian Journal of Educational Research, 59*(2), 214–230. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904417>
- Izquierdo Benito, M.J. (2008). *Cuidado y provisión: el sesgo de género en las prácticas universitarias y su impacto en la función socializadora de la universidad.* Madrid: Ministerio de Igualdad. Instituto de la Mujer.
- Jiménez Rodrigo, M., Román Onsalo, M., & Traverso Cortés, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de Investigación En Educación, 2*(9), 174–183. <http://hdl.handle.net/11441/68433>
- Kahn, S. (1993). Gender Differences in Academic Career Paths of Economists. *The American Economic Review, Vol. 83*(2), 52–56. <https://www.jstor.org/stable/2117639>
- Kortendiek, B. (2011). Supporting the Bologna Process by Gender Mainstreaming: A Model for the Integration of Gender Studies in Higher Education Curricula. In L. Grünberg (Ed.), *From Gender Studies to Gender IN Studies* (pp. 211–228). UNESCO. <https://doi.org/10.1016/j.tws.2012.02.007>



- Lockwood, P. (2006). "Someone Like Me can be Successful": Do College Students Need Same-Gender Role Models? *Psychology of Women Quarterly*, 30(1), 36–46. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2006.00260.x>
- Lundberg, S. (2017). Committee on the status of women in the economics profession (CSWEP). *American Economic Review*, 107(5), 759–776. <https://doi.org/10.1257/aer.107.5.759>
- Maroto, J.A., & Melle, M. (2002). Los economistas en España: Estudios y titulaciones. In *Economía y economistas españoles* (pp. 931–1052). Galaxia Gutenberg. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=989363>
- May, A.M., McGarvey, M.G., & Kucera, D. (2018). Gender and European Economic Policy: A Survey of the Views of European Economists on Contemporary Economic Policy. *Kyklos*, 71(1), 162–183. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/kykl.12166>
- May, A.M., McGarvey, M.G., & Whaples, R. (2014). Are disagreements among male and female economists marginal at best?: A survey of aea members and their views on Economics and Economic policy. *Contemporary Economic Policy*, 32(1), 111–132. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/coep.12004>
- Mengel, F., Sauer mann, J., & Zölitz, U. (2019). Gender bias in teaching evaluations. *Journal of the European Economic Association*, 17(2), 535–566. <https://doi.org/10.1093/jeea/jvx057>
- Miroiu, M. (2011). Guidelines for Promoting Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education. In L. Grünberg (Ed.), *From Gender Studies to Gender IN Studies* (pp. 229–246). UNESCO-CEPES Studies in Higher Education.
- Misra, J., Lundquist, J.H., & Templer, A. (2012). Gender, Work Time, and Care Responsibilities Among Faculty. *Sociological Forum*, 27(2), 300–323. <https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2012.01319.x>
- Morris, L.K., & Daniel, L.G. (2008). Perceptions of a Chilly Climate: Differences in Traditional and Non-traditional Majors for Women. *Research in Higher Education*, 49(3), 256–273. <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9078-z>
- Ortiz Monera, R.M., & Morero Beltrán, A.M. (2019). *Sociologia, Economia i Ciència Política: guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*. <https://www.vives.org/book/sociologia-economia-i-ciencia-politica-guies-per-a-docencia-universitaria-amb-perspectiva-de-genere/>
- Pastor Gosalbez, I., & Acosta Sarmiento, A. (2016). La institucionalización de las políticas de igualdad de género en la Universidad española. Avances y retos. *Investigaciones Feministas*, 7(2), 247–271. <https://doi.org/10.5209/infe.52966>
- Porter, C., & Serra, D. (2020). Gender differences in the choice of major: The importance of female role models. *American Economic Journal: Applied Economics*, 12(3), 226–254. <https://doi.org/10.1257/app.20180426>
- Stevenson, B., & Zlotnik, H. (2018). Representations of Men and Women in Introductory Economics Textbooks. *AEA Papers and Proceedings*, 108: 180-185. <https://doi.org/10.1257/pandp.20181102>

- Stout, J.G., Dasgupta, N., Hunsinger, M., & McManus, M.A. (2011). STEMing the tide: Using ingroup experts to inoculate women's self-concept in science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(2), 255–270. <https://doi.org/10.1037/a0021385>
- Unión Europea. (2003). *Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior*. [http://www.eees.es/pdf/Berlin\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf)
- Varela, N. (2020). El tsunami feminista. *Nueva Sociedad*, 286, 3552.
- Verge Mestre, T., & Cabruja Ubach, T. (2017). *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la xarxa vives*. <http://vives.org/PU3.pdf>
- Verge, T., Ferrer-Fons, M., & González, M.J. (2018). 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>
- Woolley, A.W., Chabris, C.F., Pentland, A., Hashmi, N., & Malone, T.W. (2010). Evidence for a Collective Intelligence Factor in the Performance of Human Groups. *Science*, 330, 686–688. <https://doi.org/10.1126/science.1193147>