

Artículo de Investigación

Desigualdades de género en el Sistema Universitario Español: un reto pendiente para el progreso individual y colectivo

Gender inequalities in the Spanish University System: a pending challenge for individual and collective progress

Manuela Avilés-Hernández: Universidad de Murcia, España.
manoliaviles@um.es

Fecha de Recepción: 02/09/2025

Fecha de Aceptación: 03/10/2025

Fecha de Publicación: 09/10/2025

Cómo citar el artículo

Avilés-Hernández, M. (2026). Desigualdades de género en el Sistema Universitario Español: un reto pendiente para el progreso individual y colectivo [Gender inequalities in the Spanish University System: a pending challenge for individual and collective progress]. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 01-25. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2117>

Resumen

Introducción: Se propone un análisis sobre las diferencias de género que, a pesar de los esfuerzos realizados, persisten todavía en el Sistema Universitario Español. **Metodología:** Se ha optado por una metodología cuantitativa, con base en el análisis de datos procedentes de fuentes secundarias. **Resultados:** El estudio revela que, en su conjunto, las mujeres tienen un rendimiento académico superior al de los hombres, cuentan con mejores expedientes académicos y menores tasas de abandono. Sin embargo, existe una profunda segregación de género entre titulaciones y ciclos formativos, que condiciona su posterior acceso al mercado de trabajo. Entre la plantilla de PDI también se observan diferencias de género, que se acentúan conforme se avanza en la carrera profesional. Esto supone menores éxitos para las docentes universitarias, un retraso en su estabilización laboral y sueldos más bajos. **Discusión:** Desde su incorporación al EEES, España ha realizado grandes esfuerzos, en línea con las recomendaciones de la Unión Europea, para reducir las desigualdades de género en el ámbito universitario. Sin embargo, ciertas brechas de género persisten en el sistema, convirtiéndose en un elemento casi estructural del mismo. **Conclusiones:** Es necesario adoptar nuevas estrategias de carácter innovador que refuercen la labor que se está realizando en esta materia.

Las actuaciones no deben impulsarse sólo desde el ámbito universitario, sino que deben implicar a todos los sectores, como la educación en los niveles previos a la universidad, el trabajo remunerado, el derecho o la cultura. La intervención debe ser, por tanto, global, con un enfoque transversal, interdisciplinar y multidimensional.

Palabras clave: Género; Igualdad; Universidad; Comunidad Universitaria; Segregación de Género; Brecha salarial; EEES; España.

Abstract

Introduction: This paper proposes a detailed analysis of the gender differences that persist in the Spanish University System, despite the efforts made. **Methodology:** The study has opted for a quantitative methodology, based on the analysis of official data from secondary sources. **Results:** The analysis shows that, overall, women have higher academic performance than men, better academic records and lower dropout rates. However, there is still a profound gender segregation between degrees and training cycles, which affects their access to the labour market. There are also gender differences among university professors and researchers, which become more pronounced as careers progress. For women, this means less success, a delay in their job stabilization and lower salaries. **Discussions:** Since its incorporation into the EHEA, Spain has made great efforts, in line with the recommendations of the European Union, to reduce gender inequalities in the university environment. However, these efforts have not been sufficient, as certain gender inequalities persist in the system and have become an almost structural element of it. **Conclusions:** It is necessary to adopt new strategies of an innovative nature that reinforce the work being done in this field. The actions to be taken should not be promoted solely at the university level, but should involve all sectors, such as pre-university education, paid work, law, and culture. The intervention must be global, with a transversal, interdisciplinary, and multidimensional approach.

Keywords: Gender; Equality; University; University Community; Gender Segregation; Wage Gap; EHEA; Spain.

1. Introducción

Los orígenes del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) pueden situarse en la última década del siglo XX. En ese marco temporal adquiere especial relevancia el 25 de mayo de 1998, fecha en la que, coincidiendo con el aniversario de la Universidad de París, los ministros de educación de cuatro países europeos, –Alemania, Francia, Italia y Reino Unido–, firmaron la Declaración de La Sorbona. En ella reconocieron la necesidad –y oportunidad– de crear un sistema de educación superior que fuera común a toda Europa.

Basándose en las continuas transformaciones que se estaban produciendo en el entorno social, económico y laboral del viejo continente, y al objeto de seguir construyendo una Europa cada vez más fuerte e influyente, asumieron el compromiso de impulsar un nuevo marco de enseñanza y aprendizaje a nivel universitario. Este no sólo permitiría a los y las estudiantes alcanzar mejores oportunidades formativas y de empleabilidad, sino que, además, contribuiría a reforzar las áreas intelectuales, sociales y científicas de los países implicados.

Esta aproximación política hacia la construcción de la Europa del Conocimiento alcanzó su punto más álgido un año después, concretamente el 19 de junio de 1999, cuando los ministros de educación de 29 países europeos, entre ellos España, firmaron la Declaración de Bolonia. En ella expresaron la importancia fundamental que la educación, y la cooperación entre países en este ámbito, tenía para el desarrollo y la consolidación de sociedades estables, pacíficas y democráticas.

También reconocieron el papel que dicha cooperación podía desempeñar en la promoción de la ciudadanía europea, al ofrecer a los habitantes competencias necesarias para responder a los retos del nuevo milenio, y reforzar, a su vez, la conciencia de los valores compartidos, y de la pertenencia a un espacio social y cultural común. En esta Declaración, los ministros asumieron el reto de emprender un gran proyecto europeo, que permitiera la convergencia de los estudios universitarios y la construcción de ese espacio.

La Declaración de Bolonia supuso el inicio de un largo proceso, conocido como Proceso de Bolonia, que afectó a los sistemas nacionales de educación superior de los países europeos. Culminó en el año 2010, con la creación oficial del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) / *European Higher Education Area* (EHEA), implantado actualmente en 48 países. Se trata de una de las mayores reformas educativas no sólo a nivel europeo, sino mundial. Todos los elementos del sistema se vieron modificados, desde las metodologías de enseñanza, el proceso de aprendizaje, la estructura curricular, la gestión del personal docente, la movilidad estudiantil, etc., hasta la propia manera de entender lo que es la enseñanza universitaria.

A pesar de su carácter global y unificador, la participación en dicho proceso no se impuso a ningún gobierno ni a las universidades de los países implicados. Se entendió, más bien, como un compromiso voluntario. Palma i Muñoz (2019, p. 237) explica que el gobierno de cada estado diseñó e implantó las políticas universitarias que quiso y pudo, al amparo de las recomendaciones y los acuerdos que se iban alcanzando en las reuniones de seguimiento y en las cumbres ministeriales que se celebraban con carácter bianual. La primera de estas cumbres fue en Praga (2001), a la que siguieron después las de Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest-Vienna (2010), y, ya con el EEES implantado, las de Bucarest (2012), Yerevan (2015), París (2018), Roma (2020) y Tirana (2024).

En el caso de España, se produce un cambio significativo en el concepto de Universidad con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, conocida como LOU. Esta norma sustituyó a la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, vigente hasta ese momento, pero que, con la entrada de España en la Unión Europea en 1986, había quedado obsoleta. La nueva ley representaba, en palabras del legislador, “la arquitectura normativa moderna” que el sistema universitario reclamaba. Su diseño y puesta en marcha sería una de las primeras actuaciones del gobierno de la época para la mejora del sistema y su adaptación a las indicaciones que procedían de las reuniones de trabajo para la construcción del EEES.

Aunque marcó un antes y un después en la historia reciente del país, la LOU presentaba ciertas limitaciones, que fueron subsanadas unos años después con la puesta en marcha de la LOMLOU, Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril. Como el legislador apunta en el preámbulo de esta nueva norma, desde la promulgación de la LOU numerosos elementos del entorno habían cambiado, lo que obligaba a realizar adaptaciones también en términos legales. Entre los elementos que habían cambiado durante los seis años que separan una ley de otra, se encontraban, por una parte, los nuevos acuerdos en materia de política de educación superior alcanzados en Europa, que afectaban a múltiples aspectos del sistema universitario como su carácter europeísta, de cooperación entre estados, y su compromiso con la calidad, y, por otra parte, el impulso que la Unión Europea pretendía dar a cuestiones como la investigación, la movilidad o el aprendizaje permanente en todos sus países miembros. Estas y otras circunstancias aconsejaban la corrección de las limitaciones detectadas en la LOU, y la incorporación de nuevos elementos que fortaleciesen el modelo. Es así como nace la LOMLOU, con base en la propia LOU.

La adaptación de nuestro sistema al EEES supuso la incorporación y promoción de nuevos valores en las universidades españolas como la calidad docente, investigadora y de gestión, la internacionalización, la movilidad interuniversitaria, la transmisión global del conocimiento, la innovación a distintos niveles y la igualdad de oportunidades. Este último es reconocido en el articulado de la LOU y de la LOMLOU como uno de los valores fundamentales que debe prevalecer en el Sistema Universitario Español, en línea con lo dispuesto en el Derecho Comunitario de la Unión Europea y en la Constitución Española de 1978. Esta, en sus artículos 9 y 14, proclama la igualdad de todos los españoles ante la ley, así como la obligación de los poderes públicos de promover las condiciones para que esa igualdad sea real y efectiva en todos los ámbitos, incluido el universitario.

Durante el Proceso de Bolonia se concedió un espacio, que cada vez fue adquiriendo mayor peso, a la dimensión social de la educación superior, acordando fomentar la adopción de estrategias por parte de los estados miembros, que permitieran mejorar la equidad en el acceso a la enseñanza superior, así como la permanencia de todos y todas en el sistema. Valle (2009) explica que fue en el encuentro ministerial de Londres, celebrado en 2007, cuando se concede un énfasis especial a esta cuestión para evitar que “el Proceso de Bolonia suponga la marginación de los sistemas de educación superior de los menos favorecidos” (p. 5). España, como respuesta a ese impulso que el Proceso de Bolonia pretendía dar a la dimensión social, introdujo consideraciones al respecto en ambas leyes nacionales.

La versión original de la LOU menciona el término de *igualdad* en 12 ocasiones, mientras que en el texto inicial de la LOMLOU aparece 23 veces. Ambas leyes lo utilizan referido a la no discriminación por razones personales o sociales de los miembros de la comunidad universitaria. Sobre el estudiantado, promueven la igualdad en el acceso a la educación y a la universidad, a la obtención de becas y ayudas, y a la participación en el ámbito universitario. Para el personal docente e investigador, y el personal de administración y servicios, las dos leyes observan la necesidad de preservar los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad en los procesos de selección.

Ahora bien, si nos centramos de manera concreta en la *igualdad de género*, esto es, en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, a la que también se refiere la Constitución española en su artículo 14, siendo además el tema que nos ocupa en este trabajo, en la LOU no aparecen referencias explícitas en este sentido. No se emplean los términos de mujer y hombre, ni se alude a las diferencias que existen entre ambos en el contexto universitario. Por tanto, no se incluyen medidas específicas de actuación contra la segregación de género en la educación superior española. Sin embargo, en la LOMLOU de 2007 sí se contabilizan 13 referencias más o menos directas, suponiendo así un ligero avance en la lucha por la erradicación de las discriminaciones que sufren las mujeres en este ámbito.

Además de mencionarlo varias veces en el preámbulo de la ley, donde se reconoce el papel tan importante que la universidad tiene para la eliminación de las desigualdades de género en la sociedad, como transmisor esencial de valores, aparece en los artículos 13 y 27, referidos a la composición de los órganos de gobierno y representación de las Universidades públicas y privadas. En ambos se destaca la necesidad de que haya una presencia equilibrada entre mujeres y hombres. También se recoge en el artículo 27bis, donde se apunta que una de las funciones que tiene asignada la Conferencia General de Política Universitaria es la de “coordinar la elaboración y seguimiento de informes sobre la aplicación del principio de igualdad de mujeres y hombres en la universidad”.

En relación con el fomento de la investigación, del desarrollo científico y de la innovación tecnológica en la Universidad, el artículo 41 de la LOMLOU destaca la necesidad de promover que “los equipos de investigación desarrollen su carrera profesional fomentando una presencia equilibrada entre mujeres y hombres en todos sus ámbitos”. El artículo 46 reconoce de forma directa la no discriminación por razón de sexo en el acceso y/o permanencia en la universidad de los/as estudiantes, en el ingreso en los centros y en el ejercicio de los derechos académicos.

La igualdad entre hombres y mujeres vuelve a mencionarse en los procesos de acreditación (art. 57) y de acceso a plazas de los cuerpos docentes universitarios (art. 62). Ambos artículos señalan que las comisiones deben procurar una composición equilibrada entre ambos sexos, salvo que no sea posible por razones fundadas y objetivas, debidamente motivadas. En su disposición adicional duodécima, la ley introduce elementos normativos que permiten a las universidades españolas trabajar en pro de garantizar una igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres. En concreto, propone la creación de una Unidad de Igualdad en cada Universidad, que se encargue de asumir tareas orientadas a promover la igualdad en los distintos ámbitos universitarios.

Otras normas nacionales que, con su aprobación y puesta en marcha, han venido a reforzar directa o indirectamente el trabajo en materia de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el contexto universitario español, son las siguientes:

- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (abreviada como LIVG o VioGen).
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, conocida como LOIEMH.
- Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.
- Real Decreto-ley 6/2019, de 1 de marzo, de medidas urgentes para garantía de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el empleo y la ocupación.
- Decreto 259/2019, de 12 de abril, por el que se regulan las Unidades de Igualdad de la Administración General del Estado.
- Real Decreto 901/2020, de 13 de octubre, por el que se regulan los planes de igualdad y su registro y se modifica el Real Decreto 713/2010, de 28 de mayo, sobre registro y depósito de convenios y acuerdos colectivos de trabajo.
- Real Decreto 902/2020, de 13 de octubre, de igualdad retributiva entre mujeres y hombres.
- Real Decreto 669/2023, de 18 de julio, por el que se regula el Distintivo de Igualdad de Género en I+D+I.

Aunque la promoción de la igualdad de género en los sistemas universitarios no estuvo especialmente presente en las primeras etapas del Proceso de Bolonia, prueba de ello es la falta de referencias a esta cuestión en las primeras cumbres ministeriales y en la propia LOU de 2001, pronto empezó a hacerse explícita en las reuniones de trabajo interno y en el material generado al respecto (informes oficiales, declaraciones/comunicados, textos de seguimiento, actas, etc.). Este impulso que se concedió a la lucha por la erradicación de las desigualdades de género en el EEES se promovió de acuerdo, entre otros, con lo dispuesto tanto en las conferencias mundiales sobre la mujer, como la de Nairobi de 1985 y la de Beijing de 1995, como en la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1979, que entró en vigor como tratado internacional en 1981, tras ser ratificada por 20 países, entre ellos España. La igualdad de género se reconoce como uno de los principios fundamentales que deben regir en las sociedades europeas, siendo necesario que las instituciones de educación superior lo integren y promocionen en sus estructuras y órganos internos.

Los esfuerzos desplegados por nuestro país para conseguir esa igualdad de derechos y oportunidades de las mujeres con respecto a los hombres en el ámbito universitario han significado la puesta en marcha de numerosas iniciativas a distintos niveles. Además del desarrollo normativo al que ya hemos aludido, y de la creación de estructuras internas específicas desde las que promoverla, como las Unidades de Igualdad a las que hacía referencia la LOMLOU, se han llevado a cabo otras actuaciones como las siguientes:

1. La incorporación de este principio básico, como elemento transversal, en el resto de las estructuras que integran el sistema universitario español y en la normativa encargada de su regulación. De hecho, la promoción y el respeto a la igualdad de género es una cuestión en la que, poco a poco, se van involucrando todos los actores sociales del sistema, como rectorado, equipos decanales, defensoría universitaria, inspección de servicios, sindicatos, profesorado, investigadores, estudiantado, personal administrativo, etc., al objeto de tenerlo presente en su quehacer diario e impulsar un cambio de mentalidad en su entorno.
2. El diseño de herramientas específicas que asistan en el propósito de alcanzar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el ámbito universitario, como son los planes de igualdad, los protocolos de actuación contra el acoso sexual, etc. En este sentido, el trabajo coordinado y en red, fomentando la inter y multidisciplinariedad en el abordaje de las desigualdades de género, también se ha hecho presente en los equipos de trabajo interno de las universidades españolas.
3. El aumento de las dotaciones presupuestarias nacionales y autonómicas para combatir las desigualdades de género, a través de nuevas medidas de intervención y políticas públicas.
4. La creación por parte de la Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas (CRUE), formada por representantes de 77 universidades españolas, 50 de ellas públicas y 27 privadas, del Grupo de Trabajo de Políticas de Igualdad para impulsar y coordinar con carácter general las políticas de igualdad de género que se desarrollen en las universidades españolas.
5. La formación en materia de igualdad de género y no discriminación de todos los agentes de la comunidad universitaria: responsables de la gestión y dirección, equipos profesionales de docentes e investigadores, personal de administración y servicios, estudiantado, etc. Una formación impartida en numerosas ocasiones por las propias universidades, a través de sus centros de formación e institutos de educación.

6. La incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio de los títulos universitarios, con independencia de la rama de conocimiento a la que se encuentren adscritos, para conseguir la adquisición de competencias específicas y la sensibilización del alumnado. Esto supone una revisión de los contenidos teóricos y prácticos propuestos, de los objetivos a alcanzar, de las competencias a desarrollar y de los resultados de aprendizaje que se pretenden conseguir. El proceso implica una revisión y retroalimentación continua para que llegue a ser efectivo.
7. La incorporación de asignaturas de género, que refuercen no sólo el conocimiento teórico, sino también la adquisición de herramientas prácticas y metodologías de análisis e intervención, sobre todo en aquellos títulos vinculados con la acción social, en los que se hace más evidente la necesidad de que los y las estudiantes adquieran las competencias necesarias para intervenir en su futura práctica profesional en situaciones de desigualdad y violencia de género.
8. En línea con lo anterior, el diseño de nuevos títulos de posgrado y formación continua sobre igualdad de género y mainstreaming o “transversalidad de género”, entre otros. Se han habilitado ayudas económicas, por ejemplo desde el gobierno central a través del Instituto de las Mujeres de España y del Ministerio de Igualdad, para financiar la puesta en marcha de estos títulos y la matrícula de su potencial estudiantado.
9. El fomento de investigaciones relacionadas con la materia o especializadas en ella, bien a través de convocatorias específicas como las que se promueven desde el Instituto de las Mujeres, o de una mayor consideración en los baremos de aquellas propuestas que se vinculen con la temática. En otras convocatorias, como las que se impulsan desde la Agencia Estatal de Investigación (AEI), se solicita, incluso, un breve análisis sobre cómo se incluye la perspectiva de género en la propuesta de investigación y qué efectos tendría dicha investigación, en el caso de ejecutarse, sobre esta área.
10. El impulso de actividades vinculadas con la transferencia y la divulgación científica relacionadas o centradas en la materia.
11. La creación a nivel nacional, con regulación normativa, de un Distintivo de Igualdad de Género en I+D+I para reconocer la labor de aquellas entidades relacionadas con la investigación, el desarrollo experimental, la transferencia de conocimiento y/o la innovación que acrediten criterios de excelencia y compromiso en materia de igualdad de género en estos ámbitos.
12. La visualización del trabajo que se está desarrollando en materia de igualdad de género, y de los logros que se han ido consiguiendo en este sentido, a través de vías como la elaboración de informes de impacto de género o similares, la concesión de premios y/o reconocimientos, la participación de mujeres vinculadas con este ámbito en los medios de comunicación, las campañas publicitarias, la creación y/o difusión de reportajes o documentales específicos, el fomento de la transparencia en cuestiones vinculadas con la (des)igualdad de género como las brechas salariales, la creación de portales digitales también específicos, la participación en encuentros de distinta naturaleza, la elaboración de materiales didácticos, monografías, infografías, etc., la concesión de ayudas especiales a mujeres que cursan títulos con sobrerrepresentación masculina, etc.

13. La intervención en las etapas anteriores a la universitaria para la sensibilización del estudiantado y del profesorado. En este sentido, se han desarrollado colaboraciones entre los distintos niveles educativos, sobre todo para fomentar la participación de las niñas y las jóvenes en la Ciencia.
14. El manejo y análisis de datos estadísticos, de acceso público, y la elaboración de encuestas oficiales que ayuden a entender lo que pasa en nuestras universidades, como es el caso de la Encuesta de Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología en España, elaborada en 2020 por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT). En este sentido, el 10 de enero de 2019 se creó en España el Observatorio Mujeres, Ciencia e Innovación, cuya regulación queda recogida en el Real Decreto 938/2020, de 27 de octubre.

Se trata de un órgano interministerial que realiza un seguimiento sobre la situación de las mujeres en los ámbitos de la investigación, el desarrollo y la innovación, promoviendo, entre otras, actuaciones para acabar con los obstáculos visibles e invisibles que limitan la igualdad de género en el ámbito de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.

La igualdad de género no sólo es un derecho humano fundamental que las sociedades deben preservar, también se reconoce como un principio básico para la construcción de sociedades más justas, pacíficas y sostenibles. Los estados miembros de las Naciones Unidas, en su asamblea de 25 de septiembre de 2015, lo incluyeron en la Agenda 2030 como uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a conseguir durante las primeras décadas del siglo XXI. Se trata de uno de los grandes desafíos a los que se enfrenta nuestro planeta en su día a día, ya que, si bien las mujeres representan casi la mitad de la población mundial, las desigualdades con respecto a los hombres son todavía una realidad en prácticamente todos los países del mundo, afectando a múltiples áreas, no sólo la educativa, sino también la social, económica, política o laboral, entre otras, y provocando un estancamiento del progreso social.

Si hablamos de igualdad de género dentro del sistema español, ¿cuál es el panorama que, a efectos prácticos, caracteriza a las universidades?, es decir, ¿cuál es la realidad que viven estas instituciones de enseñanza superior en materia de (des)igualdad de género? A pesar de los esfuerzos que se han realizado y de las medidas adoptadas, algunas de ellas extremadamente recientes como la creación, en 2023, del Distintivo de Igualdad de Género en I+D+I o, en 2024, del Grupo de Trabajo de Políticas de Igualdad de CRUE, ¿qué diferencias persisten todavía entre hombres y mujeres en los distintos colectivos que integran la Universidad española?, ¿cuáles de esas diferencias son las más acentuadas? Para abordar estos interrogantes, que son fundamentales ya que aluden a una cuestión que forzosamente limita el progreso individual y colectivo de la sociedad, se propone un análisis de género pormenorizado sobre los dos grandes colectivos que integran la institución universitaria: por una parte, estudiantes y egresados, y, por otra, personal docente e investigador. De manera diferenciada, se estudian las características de cada uno desde el punto de vista del género, al objeto de identificar las desigualdades que persisten en España.

Como objetivo general, se busca conocer cuáles son las desigualdades de género que, a pesar de los esfuerzos realizados, existen todavía en las universidades españolas. De este objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Ahondar en las desigualdades de género que persisten en el colectivo de estudiantes y egresados.
2. Explorar las diferencias más destacadas que se producen por razón de género dentro del colectivo docente e investigador de las universidades españolas.

El análisis está organizado en dos bloques, de acuerdo con los dos objetivos específicos. El primero pone el foco de atención en el grupo de estudiantes y egresados, diferenciando entre los tres ciclos que componen el sistema (Grado, Máster y Doctorado) y las cinco ramas de conocimiento que han existido tradicionalmente: a) Artes y Humanidades; b) Ciencias; c) Ciencias de la Salud; d) Ciencias Sociales y Jurídicas; e) Ingeniería y Arquitectura. El segundo se detiene en el personal docente e investigador que trabaja en universidades públicas españolas, revelando lo que sucede en las distintas categorías profesionales. Este doble análisis constituye un diagnóstico actual sobre las debilidades del sistema en materia de igualdad de género, y los focos sobre los que es necesario reforzar la intervención. Puede resultar de gran utilidad para responsables políticos, académicos y equipos de investigación, lo que refuerza su pertinencia.

2. Metodología

Para llevar a cabo el análisis se utiliza la información oficial y pública que proporciona el Ministerio de Universidades del Gobierno de España a través de la sección de Estadísticas y Catálogo de Datos. En concreto, se toman como referencia los datos de la Estadística de Estudiantes Universitarios (EEU), la Estadística de Personal de las Universidades (EPU) y la Estadística de Universidades, Centros y Titulaciones (EUCT). Los datos de estas tres fuentes proceden, a su vez, del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) y del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). El SIIU comienza a desarrollarse en 2010, con base en el Real Decreto 861/2010. Puede definirse, según el Ministerio, como una plataforma de recogida, procesamiento, análisis y difusión de datos del Sistema Universitario Español. En ella participan las comunidades autónomas, las universidades y el propio Ministerio. El RUCT se regula mediante el Real Decreto 1509/2008. Su objetivo es proporcionar información relevante sobre las universidades, centros y títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado que integran nuestro sistema universitario. Tiene carácter público, de registro administrativo, y se encuentra en continua actualización.

A partir de los datos de estas fuentes secundarias, se realiza un análisis macrosociológico, enmarcado en la metodología cuantitativa. La información que se maneja es exhaustiva, ya que está referida al universo de análisis en su conjunto y no solo a una muestra representativa. El análisis es impersonal y gira en torno a las variables, es decir, a las características de los casos estudiados. Los datos se conocen de forma agregada, sobre una base territorial. Las categorías de análisis que se proponen para dar respuesta a los interrogantes y objetivos de investigación que nos hemos formulado previamente son las siguientes:

- Para el colectivo de estudiantes y egresados: estudiantes matriculados en cada ciclo universitario por edad, sexo, rama de conocimiento y ámbito de estudio, egresados según ciclo universitario y sexo, tasa de abandono, duración de los estudios y nota media del expediente según sexo.
- Para el colectivo de personal docente e investigador: distribución del personal docente e investigador según edad y sexo, distribución del que trabaja en universidades públicas por categorías profesionales y sexo, y brecha salarial de género.

Salvo que se indique lo contrario, los datos que se analizan están referidos al curso académico 2020/2021.

3. Resultados

3.1. Las desigualdades de género en el grupo de estudiantes y egresados

Las 7.848 titulaciones universitarias que se ofertaron en España en el curso académico 2020/2021 –3.062 a nivel de Grado, 3.613 de Máster y 1.173 de Doctorado–, supusieron un total de 1.679.057 estudiantes. Por ciclos, los de Grado eran mayoría, con una cifra de 1.336.009 –representaban el 79,6% de todo el alumnado universitario–. De ellos, algo más de la mitad tenían entre 18 y 21 años, concretamente el 52,7%. Para los títulos de Máster, la cantidad se situaba en 247.251 –suponían el 14,7% del total–, predominando los que tenían entre 25 y 30 años –el 35,9%, es decir uno de cada tres–.

En el máximo ciclo formativo había inscritos 95.747 alumnos/as, el 5,7% del total. El grupo de edad que acumulaba mayor porcentaje en este caso era el de 25 a 30 años, con un 35,4%. Como se puede apreciar, la distribución por edades entre los distintos ciclos universitarios responde a una lógica natural, predominando en el primer ciclo las personas más jóvenes –menores de 21 años– y en el tercer ciclo las de edad más avanzada –mayores de 25–.

En lo referente al sexo, las mujeres representaban, en su conjunto, el 55,6% de todos los matriculados ese curso académico en universidades españolas. Por ciclos, suponían el 56,1% de los inscritos en títulos de Grado –había 749.254 mujeres y 586.755 hombres–, y el 55,3% de los de Máster –136.787 mujeres y 110.464 hombres–. En lo concerniente al Doctorado, la distribución resultaba más equitativa, 50,1% de mujeres y 49,9% de hombres –47.984 y 47.813, respectivamente–. Esto quiere decir que la proporción de mujeres matriculadas en estudios universitarios es superior a la de hombres, si bien, conforme se avanza en la formación y se alcanza el Doctorado, la distancia entre ambos géneros se reduce.

Aunque no se aprecian grandes discrepancias en lo referente a la edad, los datos muestran que el porcentaje de mujeres era superior en los grupos de menor edad, por lo que las mujeres eran, en su conjunto, más jóvenes que los hombres en todos los ciclos. De hecho, la Figura 1 ilustra cómo, entre los grupos de menor edad (de 18 a 21 años en Grado, hasta los 30 años en Máster y hasta los 40 en Doctorado), el porcentaje de mujeres era superior al de hombres, mientras que, en los grupos de edad más avanzada, sucedía lo contrario.

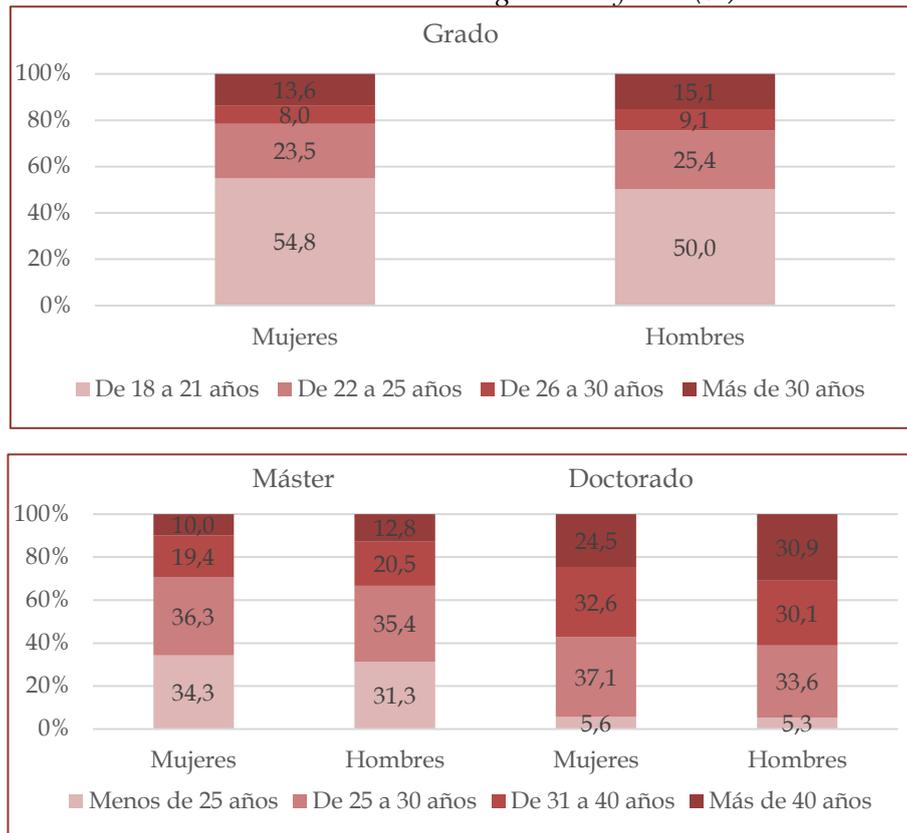
Por ramas de conocimiento se observa lo siguiente:

- El número más elevado de estudiantes se encontraba matriculado en Ciencias Sociales y Jurídicas –790.220–, lo que, por otra parte, no es de extrañar, pues esa rama concentraba la mayor oferta de títulos. Desagregados por ciclos, había 620.256 estudiantes en Grados, 144.157 en Másteres y 25.807 en Doctorados. La suma total supone casi la mitad de los matriculados, el 47,1%.
- En Ciencias de la Salud, la segunda rama con más alumnos/as, había 308.799 matriculados –257.318 en Grado, 26.915 en Máster y 24.566 en Doctorado–, representando el 18,4% del total de estudiantes.
- En Ingeniería y Arquitectura había 295.831 (el 17,6%). De ellos, 233.010 estaban matriculados en un Grado, 46.915 en un Máster y 15.906 en Doctorado.

- La siguiente rama de conocimiento según el número de estudiantes era la de Artes y Humanidades con 174.986 (el 10,4%). De ellos, 140.573 se encontraban en Grado, 18.841 en Máster y 15.572 en Doctorado.
- Completa el listado, con el menor número de matriculados, la rama de Ciencias, en cuyas titulaciones se encontraban inscritos 109.221 estudiantes (el 6,5%). De estos, 84.852 cursaban un Grado, 10.423 un Máster y 13.946 el Doctorado. Es la única rama en la que había más estudiantes en Doctorado que en Máster.

Figura 1.

Estudiantes matriculados en cada ciclo universitario según edad y sexo (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EEU.

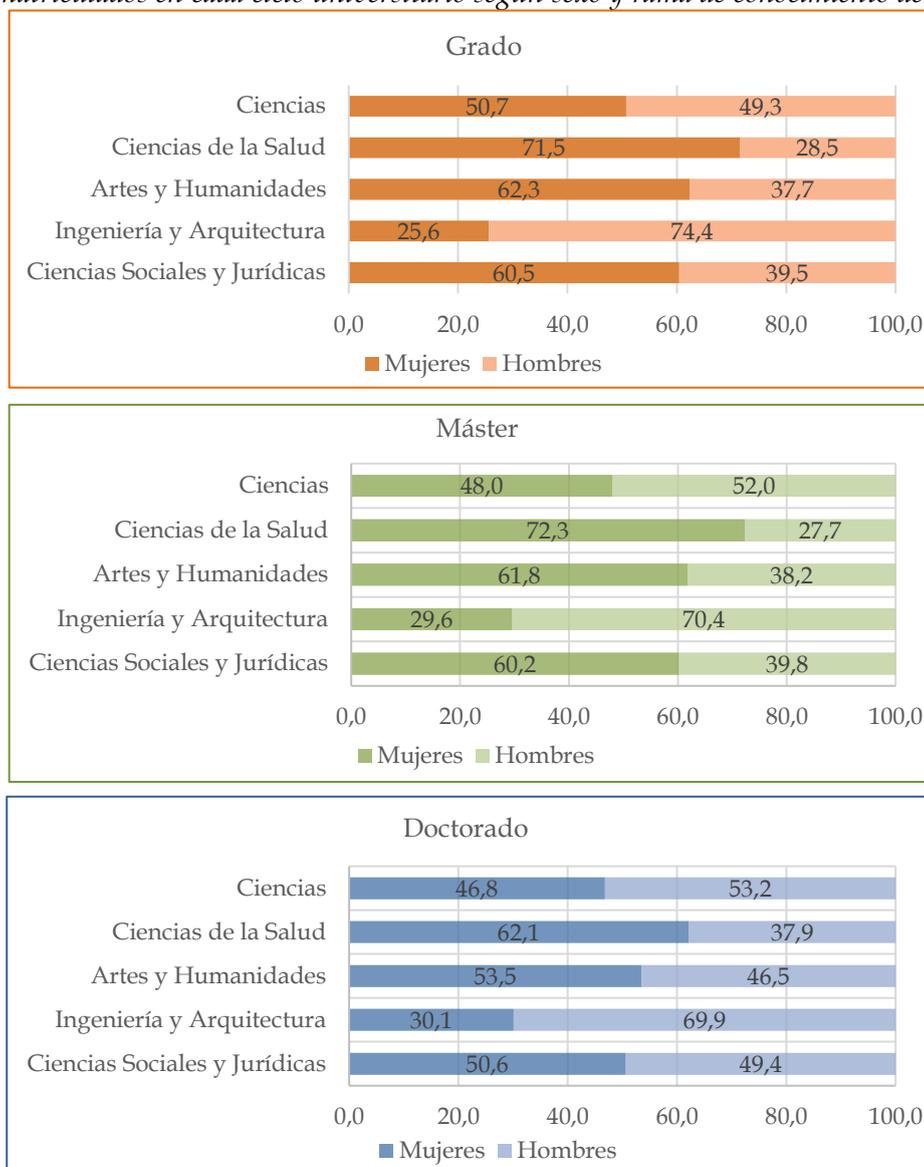
En relación con la rama de conocimiento a la que se encuentra adscrita el título es donde se observan las diferencias más evidentes entre alumnas y alumnos dentro del Sistema Universitario Español. Los datos indican que la distribución por sexos está sesgada en casi todas las ramas (ver Figura 2). Las mujeres eran mayoría en las titulaciones de Ciencias de la Salud. También había mayor proporción de mujeres en los títulos de Artes y Humanidades, y de Ciencias Sociales y Jurídicas. En el otro extremo se encuentra la rama de Ingeniería y Arquitectura, donde, por cada tres hombres, hay sólo una mujer. Ciencias es la que presenta los repartos más equitativos entre sexos.

Como puede apreciarse en la Figura 2, las brechas de género que se producen a nivel de Grado y Máster, en favor de un sexo u otro dependiendo de la rama de conocimiento, tienden a reducirse ligeramente cuando se alcanza el tercer ciclo universitario, casi siempre en favor de los hombres. Por ejemplo, en los títulos de Ciencias de la Salud, que congregan más mujeres, el porcentaje de estas pasa del 71,5% en Grado al 62,1% en Doctorado; lo mismo ocurre con Artes y Humanidades, que pasa del 62,3% al 53,5%.

Esto tiene que ver con el hecho, ya señalado previamente, de que, conforme se avanza en la formación, la proporción de mujeres matriculadas se reduce más que la de los hombres, existiendo, por tanto, no sólo una brecha de género horizontal, es decir, entre ramas de conocimiento, sino también una vertical, en referencia al nivel o ciclo del título. Curiosamente, en la rama de Ingeniería y Arquitectura aumenta ligeramente la proporción de mujeres (pasan de representar el 25,6% en estudios de Grado al 30,1% en Doctorado).

Figura 2.

Estudiantes matriculados en cada ciclo universitario según sexo y rama de conocimiento del título (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EEU.

Además de las cinco ramas de conocimiento, el sistema español identifica diez ámbitos de estudio. Las mujeres tienen mayor presencia en las titulaciones que se vinculan con el ámbito de la Educación (representaban el 77,8% a nivel de Grado, el 65,2% en Máster y el 61,4% en Doctorado), y con el de Salud y Servicios Sociales (72,3% en Grado, 74,5% en Máster y 62,2% en Doctorado). Los hombres, por su parte, están más presentes en el ámbito de la Informática (85,9% en Grado, 78,1% en Máster y 76,9% en Doctorado), y en el de la Ingeniería, Arquitectura, Industria y Construcción (70,5% en Grado, 69,4% en Máster y 69,1% en Doctorado).

Estas brechas, como vemos, se aprecian en todos los ciclos, aunque las diferencias porcentuales en el último son algo más reducidas, como ya pasaba en las ramas de conocimiento. Los ámbitos donde el porcentaje de matriculados por sexo es más equitativo, además en todos los ciclos universitarios, son tres: 1. Ciencias (eran mujeres el 49% de los estudiantes de Grado de este ámbito, el 42,7% de Máster y el 49,4% de Doctorado); 2. Negocios, Administración y Derecho (en este caso, las mujeres suponían el 54,2% tanto en Grado como Máster, y el 42,7% en Doctorado); y 3. Agricultura, Ganadería, Silvicultura, Pesca y Veterinaria (siendo las mujeres el 54,1%, el 42,6% y el 50,4% de cada ciclo, respectivamente).

Hasta aquí se han analizado algunas de las diferencias más destacadas entre los hombres y las mujeres matriculados en titulaciones del Sistema Universitario Español. Pero ¿qué pasa con los egresados, es decir, con aquellos que han finalizado sus estudios? Los datos indican que, en el curso académico 2020/2021, finalizaron un Grado 207.646 estudiantes, de ellos el 60,0% eran mujeres. A nivel de Máster, el dato fue de 135.419, con un 58,6% de mujeres. En lo referente al Doctorado, la cifra global de egresados se situó en 11.136, de los que el 49,0% eran mujeres. Se puede decir que el porcentaje de mujeres matriculadas en Grado y Máster es superior al de hombres como ya se ha visto, y esa brecha aumenta aún más cuando se trata de egresados. Esto significa que las mujeres finalizan sus estudios de primer y segundo ciclo en mayor proporción que los hombres. Además, si recurrimos a datos oficiales relacionados con el rendimiento académico, observamos que lo hacen en mejores condiciones, ya que:

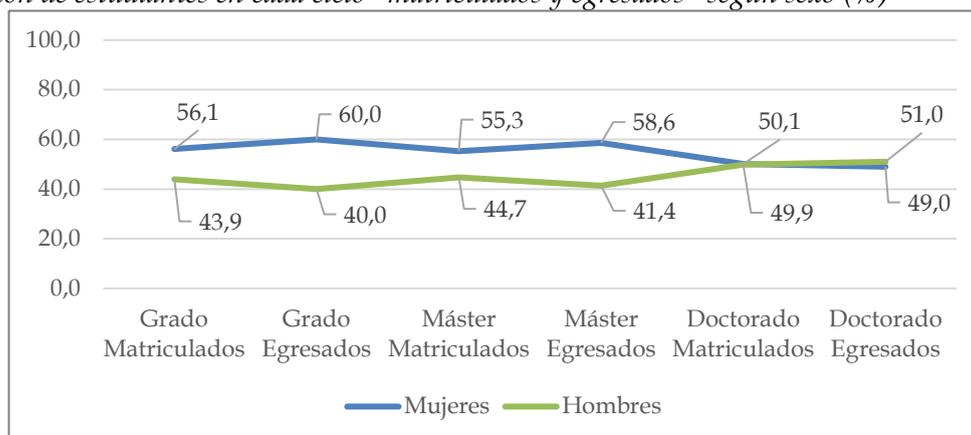
- La tasa de abandono de los estudios es más baja para las mujeres –a nivel de Grado se sitúa en 18,51 para las mujeres y en 24,71 para los hombres; a nivel de Máster los valores son 8,56 en el caso de las mujeres y 11,42 para los hombres–.
- Es menor el tiempo que las mujeres tardan en graduarse –4,77 años de media en un Grado de 4 años, frente a 5,16 que tardaron los hombres en esos mismos títulos; 1,35 años en un Máster de 1 año para las mujeres versus 1,40 para los hombres–.
- La nota media del expediente es superior en el caso de las mujeres –7,39 vs 7,09 a nivel de Grado; 8,25 vs 8,11 a nivel de Máster–.

En lo que se refiere al Doctorado, sí se observa un cambio con respecto a los estudios de Grado y Máster. Los datos indican que la proporción de matriculados en 2020/2021 fue prácticamente similar entre sexos (el 50,1% eran mujeres y el 49,9% hombres, la diferencia en términos absolutos se situó ligeramente por encima de las cien personas). De las que finalizaron el Doctorado, máximo nivel educativo, y defendieron su Tesis Doctoral, el 51,0% eran hombres y el 49,0% mujeres, produciéndose así un cambio significativo con respecto a los matriculados en la distribución porcentual.

La Figura 3 recoge todos los datos relativos a hombres y mujeres matriculados y egresados, ilustrando gráficamente cómo evolucionan los valores porcentuales según se avanza en la formación universitaria, pasando de un ciclo a otro.

Figura 3.

Distribución de estudiantes en cada ciclo –matriculados y egresados– según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EEU.

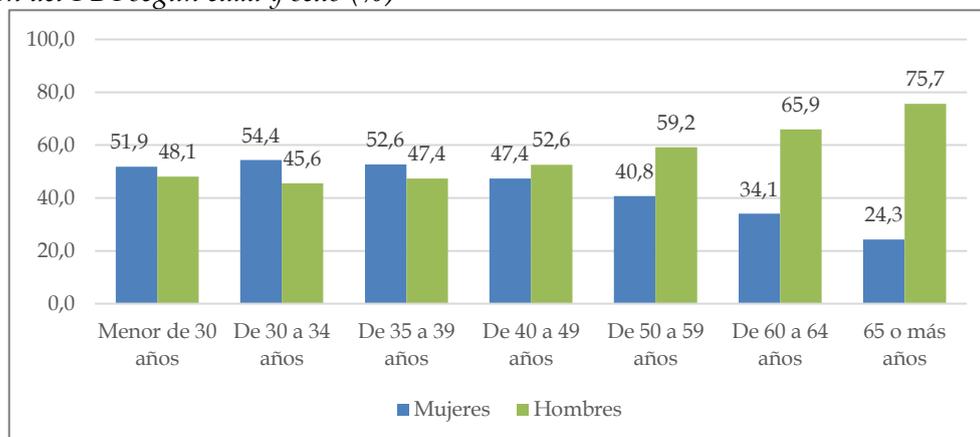
3.2. Las desigualdades de género entre el personal docente e investigador (PDI)

Si nos centramos ahora en el personal docente e investigador (en adelante, PDI) que trabaja en el Sistema Universitario Español, los datos revelan que, en el curso 2020/2021, había 129.904 personas en este colectivo. En términos generales, la proporción de hombres era superior a la de mujeres, 56,7% y 43,3%, respectivamente. El porcentaje más elevado de PDI (el 34,1%) se situaba en una edad comprendida entre los 50 y los 59 años, seguido por el de los que tenían entre 40 y 49 años, que suponía el 30,5%.

Completan la lista, por este orden, los que se encontraban entre los 60 y los 64 años (el 11,6%), los que tenían de 35 a 39 (el 10,1%), los de 30 a 34 años (5,8%), los mayores de 65 años (5,7%) y los menores de 30 años (el 2,3%). Es interesante señalar que, en lo referente a la distribución porcentual por grupos de edad, la proporción de mujeres con menos de 40 años era superior a la de hombres, mientras que la de hombres con más de 40 años era superior a la de mujeres (Figura 4). Esto significa que las mujeres eran, de media, más jóvenes que los hombres (47,69 años versus 50,66).

Figura 4.

Distribución del PDI según edad y sexo (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EPU.

En lo que se refiere al tipo de contrato, el Sistema Universitario Español diferencia entre dos grupos: el personal laboral y el funcionario. Dentro de cada uno existen varias categorías profesionales. En lo que respecta al personal laboral, se identifican, básicamente, cuatro tipos de contrato: Asociado, Ayudante no Doctor, Ayudante Doctor y Contratado Doctor. Todos son a tiempo completo, salvo el de Asociado, que es a tiempo parcial, con distintas dedicaciones (9 horas, 12 horas, 18 horas, etc.). Entre los funcionarios, las categorías son dos: Titular y Catedrático de Universidad. Téngase en cuenta que dentro del sistema español existen otros tipos de contrato, pero están en desuso, con tendencia a la extinción, o son demasiado recientes y no existen aún suficientes datos oficiales.

En relación con el PDI que trabajaba en 2020/2021 en centros propios de universidades públicas españolas (102.589 personas), los datos indican que el 41,4% (42.473) pertenecían al cuerpo de funcionarios, mientras que el 58,6% eran contratados laborales (60.116). En ambos grupos los hombres eran mayoría, pues suponían el 63,1% de todos los funcionarios y el 53,4% de los contratados laborales. Entre las categorías más bajas, que son aquellas que quedan englobadas en el perfil de contratado laboral, existía un reparto más próximo entre hombres y mujeres (53,4% hombres y 46,6% mujeres), mientras que en las categorías superiores, correspondientes a la condición de funcionario del Estado español –Catedráticos/as y Profesores/as Titulares–, que además son las categorías donde se toman las decisiones más determinantes para el funcionamiento de la Universidad pública y donde se asumen más responsabilidades, la proporción de hombres era bastante superior a la de mujeres (63,1% vs 36,9%). Estas cifras reflejan las diferencias a nivel contractual entre hombres y mujeres, y ayudan a comprender las desigualdades que señalábamos anteriormente entre ambos sexos en lo relativo a su edad media.

La Figura 5 representa la distribución porcentual por sexos dentro de cada categoría conforme se avanza en la carrera universitaria. La brecha más importante se da en la última, la de Catedrático/a de Universidad, donde la proporción de hombres casi triplica a la de mujeres. La segunda brecha más acentuada se da entre el personal Asociado, donde más de la mitad son hombres. Una explicación de esta diferencia puede encontrarse en el hecho de que, para acceder a este tipo de contrato, que como hemos señalado es a tiempo parcial, la persona debe contar necesariamente con otro externo a la universidad, que es el que constituye su trabajo principal.

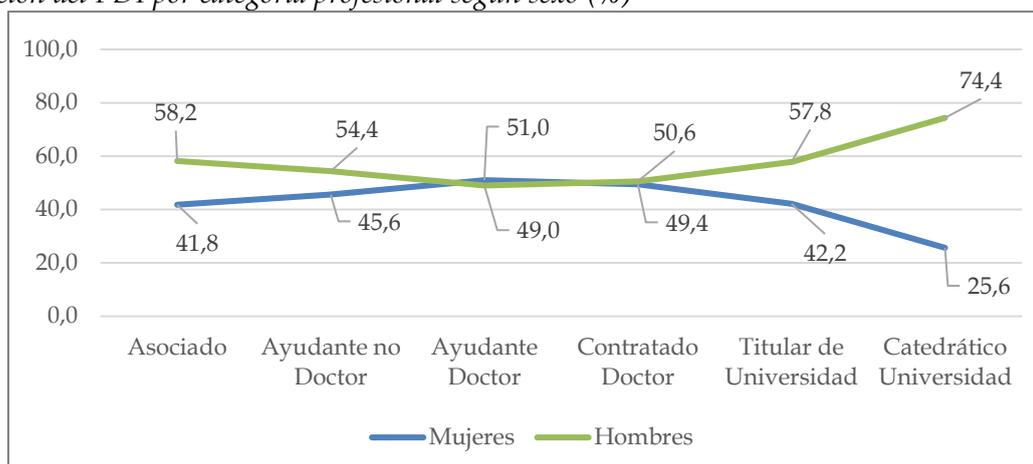
En unos casos, las mujeres están desempleadas y no cuentan con ese trabajo principal que se exige, no pudiendo acceder a la figura de Asociado. En otros casos, sí cuentan con el requisito laboral, pero les resulta difícil compatibilizar ambos contratos. Esto se debe no sólo a cuestiones como los horarios de los dos empleos o las dificultades que puedan existir desde el lugar de trabajo principal para aprobar la compatibilidad, sino también a que las mujeres trabajadoras ya de por sí tienen una triple jornada sin necesidad de ser profesoras asociadas. Es decir, la sobrecarga de tareas y los problemas de conciliación entre la vida personal, familiar y laboral hacen que, aun teniendo mejores currículums y deseándolo, sea inviable para muchas optar a un segundo trabajo a tiempo parcial en la Universidad. El resultado es que este tipo de contrato resulta más accesible para los hombres.

Por rama de conocimiento, uno de cada tres docentes de centros propios de universidades públicas estaba adscrito a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (el 32,5%). Es en esta rama donde se concentra la mayor proporción, seguida de Ciencias de la Salud, a la que pertenece el 19,6% del PDI, e Ingeniería y Arquitectura, donde se registra el mismo porcentaje. El 14,1% se encontraba adscrito a Ciencias y el 11,7% a Artes y Humanidades. Esto no es especialmente relevante, ya que tiene que ver con el número de títulos que se ofertan en cada rama, de manera que, a más títulos, mayor es la necesidad docente.

Por sexos, sí son relevantes las diferencias que se aprecian entre hombres y mujeres, y que vienen a constatar la existencia, también entre el PDI, de una segregación de género por rama de conocimiento. Mientras que el reparto de PDI es más o menos equitativo en Artes y Humanidades (el 50,2% son mujeres y el 49,8% hombres) y en Ciencias de la Salud (50,5% mujeres vs 49,5% hombres), en las ramas de Ingeniería y Arquitectura o Ciencias existe una presencia mayoritaria de hombres: el 76,1% del PDI de Ingeniería y Arquitectura, y el 61,9% de Ciencias eran hombres. En Ciencias Sociales el 47,7% eran mujeres y el 52,3% hombres.

Figura 5.

Distribución del PDI por categoría profesional según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EPU.

A estos datos se añaden las diferencias salariales que se dan por razón de sexo entre el PDI del Sistema Universitario Español. En el marco de un convenio de colaboración firmado por el Ministerio de Universidades, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y la Conferencia de Rectores/as de las Universidades Españolas (CRUE), se ha realizado el informe piloto *Brecha Salarial de Género en las Universidades Públicas Españolas* (Massó, Golías y Nogueira, 2021). En este se entiende por Brecha Salarial de Género (BSG) la diferencia que existe entre las retribuciones brutas anuales medias de mujeres y hombres, expresada en porcentajes. Los resultados muestran diferencias significativas no tanto en el salario base, sino en los complementos salariales.

En el sistema público español estos complementos son muy diversos, y constituyen la forma a través de la cual se retribuyen los méritos investigadores, de antigüedad y de participación en proyectos o actividades de investigación, formación y/o gestión. El informe revela que existe una brecha salarial del 10,9%, que con los complementos se agrava aún más, alcanzando un 16,9%. El estudio considera que los complementos suponen el mecanismo a través del cual se configura la discriminación salarial entre profesores y profesoras dentro del Sistema Universitario Español, tratándose así de una discriminación salarial indirecta.

El informe recalca que no percibir determinados complementos no sólo tiene un efecto retributivo negativo sobre las mujeres, sino que también condiciona el progreso de su carrera, ya que, para acceder a categorías superiores como puede ser la de Titular o Catedrático/a, es necesario haber conseguido previamente ciertos complementos. Por eso, la percepción o no de estos complementos representa probabilidades desiguales de continuidad, progresión y consolidación de la carrera profesional de mujeres y hombres, según el informe.

Entre todos los complementos que se pueden percibir, la brecha más elevada se da en el que se asocia con la participación y el liderazgo de proyectos de investigación, que es de un 41,4%. El informe deduce que los hombres tienen mayor acceso a este tipo de complemento probablemente porque asumen una menor carga de trabajo reproductivo en el hogar, teniendo así más tiempo para involucrarse en grupos de investigación. También, porque el acceso a los proyectos de investigación se facilita desde posiciones más estables y con mejores condiciones laborales, como la de Titular o Catedrático, que, como ya se ha visto, suelen estar ocupadas por hombres.

El segundo tipo de complemento con mayor brecha salarial es el relativo a los sexenios de investigación, que representan el complemento salarial de productividad científica más importante en España. Implican la evaluación por parte de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) de la labor como investigador/a que el/la profesor/a haya tenido durante un periodo de seis años, no necesariamente consecutivos. En dicha evaluación se toman en consideración los artículos científicos, libros, proyectos y demás contribuciones al avance científico realizadas por esa persona. La brecha salarial en este caso es del 25,9% según el informe al que nos venimos refiriendo.

En relación, precisamente, con la actividad investigadora del PDI, el Ministerio de Universidades, en su informe de 2020 sobre *Desigualdades de Género en la Educación Universitaria*, apunta que la tasa de éxito en lo referente a las ayudas que se conceden para proyectos de investigación es diferente según el sexo de los/as investigadores/as principales. Entre un 34,0% y un 36,0% de las mujeres solicitan estas ayudas, y su tasa de éxito a la hora de conseguirlas es del 42,0%, mientras que en el caso de los hombres esa tasa de éxito asciende al 49,0%. Según este mismo informe, el impacto que la pandemia por Covid-19 tuvo en la producción científica de mujeres y hombres en España fue desigual; se tradujo en mayores dificultades para las mujeres a la hora de desarrollar su actividad investigadora y en una menor producción científica.

Los datos de este informe indican que, en conjunto, un 30,8% del PDI no presentó ninguna publicación científica durante el confinamiento; en el caso de los hombres ese porcentaje se situó en un 27,9%, y en un 33,1% para las mujeres. Del 69,2% que sí las presentó, un 43,6% de hombres elaboró dos o más publicaciones, frente al 37,2% de mujeres que hizo lo mismo. Estos datos ponen de manifiesto la desigual conciliación familiar-laboral que hubo en España durante el confinamiento, y ayudan a visibilizar el porqué de las diferencias salariales que se observan entre hombres y mujeres en los complementos asociados con la actividad investigadora.

Unas diferencias que, además, se van acentuando con el paso del tiempo, como revela un segundo informe presentado recientemente por el Ministerio de Universidades (Martínez-Tola, 2023), en el que se analizan de nuevo las brechas salariales de género, y en el que han participado todas las universidades públicas del Estado. Este informe sitúa la brecha salarial en un 12,7%, ligeramente superior a la del anterior informe. En el salario base apenas se da dicha brecha (un 1,8% de media), pero en los complementos salariales sigue existiendo y va en aumento (se sitúa en el 19,1%). El informe señala que al inicio de la carrera profesional no existen grandes diferencias salariales entre hombres y mujeres.

Esto puede deberse a que el acceso a los complementos salariales es limitado todavía en ese momento, ya que la mayoría necesitan de un tiempo para alcanzar los requisitos que permitan su obtención, es el caso de los complementos por antigüedad o los sexenios, o sólo se pueden solicitar cuando la persona se encuentra en las categorías intermedias de su carrera profesional.

El informe apunta que, a medida que ésta avanza, la brecha se acentúa; alcanza su punto más álgido entre los 30 y 40 años. Resulta significativo que, en las categorías superiores, de Titular y Catedrático, la brecha desciende, según indica el informe. Esto puede deberse a que el PDI que se encuentra en esas categorías suele ser de mayor edad. Por tanto, las mujeres tienen menos cargas familiares en ese momento porque sus hijos/as son más mayores. Eso les permite seguramente dedicar más tiempo al logro de los complementos salariales.

4. Discusión

Este trabajo tenía por objeto conocer cuáles son las diferencias de género que, a pesar de los esfuerzos realizados, persisten todavía en el Sistema Universitario Español. Para ello, la atención se ha centrado en dos de los colectivos que integran la comunidad universitaria: por una parte, estudiantes y egresados, y, por otra, PDI.

En relación con el primero, el análisis revela que el número de mujeres matriculadas en estudios universitarios es superior al de hombres, aunque la brecha tiende a reducirse conforme se avanza en la formación, esto es, cuando se alcanza el ciclo más elevado, el Doctorado. En ese momento la brecha entre ambos se reduce porque hace su aparición, desde un análisis de género, el denominado *techo de cristal*. Esta expresión fue propuesta por la feminista Marilyn Loden en 1978. Se emplea para hacer referencia a las barreras invisibles que enfrentan las mujeres, sobre todo en términos laborales, pero también formativos, para alcanzar los puestos y niveles más elevados.

Entre esas barreras se encuentran aspectos como los estereotipos de género, los problemas de conciliación, la falta de redes de apoyo, los prejuicios (a veces autoimpuestos por las propias mujeres), la cultura y estructura de las organizaciones, que siguen perpetuando en muchos casos un modelo hegemónicamente masculino, etc. Un estudio realizado por Gallego-Morón (2016) revela que no sólo desciende el número de mujeres que cursan estudios de doctorado, sino que, a partir de la lectura de la Tesis Doctoral, también desciende la participación de éstas en los programas formativos de postgrado, por ejemplo, en becas Ramón y Cajal, Juan de la Cierva, o similares. Existe, por tanto, una “disminución de la participación de las mujeres en la carrera académica tras la lectura de la Tesis Doctoral” (p. 281).

También se enfrentan en mayor medida que los hombres al denominado *Síndrome del impostor*, acuñado por primera vez en 1978 por las investigadoras Pauline Clance y Suzzane Imes. Se trata de un fenómeno psicológico de cierta actualidad, según el cual, la persona que ha obtenido un éxito o está en disposición de obtenerlo, como puede ser un doctorado, tiene dificultades para interiorizarlo, llegando a considerar que no se lo merece, y que este ha sido fruto del azar y no de sus habilidades, competencias y demás esfuerzos. La persona experimenta así un sentimiento de fraude intelectual, que puede llegar a paralizarla, impidiendo que despliegue todo su potencial. Cornejo-Araya, Salas y Gallardo-Lazo (2022) apuntan que quienes experimentan este síndrome se hallan ante una encrucijada, pues tienen miedo tanto al fracaso como al éxito, con el impacto que esto tiene en términos de salud mental.

Estos aspectos contrastan con el hecho, confirmado por los datos que hemos analizado, de que, en su conjunto, las mujeres matriculadas en estudios de Grado y Máster tienen un rendimiento académico superior al de los hombres, cuentan con mejores expedientes académicos y menores tasas de abandono. También son, de media, más jóvenes, y consiguen finalizar sus estudios en menos tiempo. Sus logros académicos son mayores que los de sus homólogos masculinos, pero el sistema en su conjunto, y a veces ellas mismas como parte de ese sistema, limitan su progreso hacia los niveles formativos más altos, con las implicaciones que eso tiene, a posteriori, en términos laborales y económicos.

Esto no es un hecho aislado, que ocurra sólo en España, sino que es una tendencia que se aprecia a nivel prácticamente mundial. Así, un informe realizado por la UNESCO (2021) ha puesto de manifiesto que, durante las últimas décadas, se ha producido un rápido aumento en las tasas de matriculación y graduación de las mujeres en estudios universitarios; sin embargo, al llegar al nivel 8 de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE), esto es, el Doctorado, las mujeres no conservan la ventaja que sí tienen en los niveles anteriores. De hecho, el informe apunta que todas las regiones del mundo, excepto América Latina y Asia Central, registran en materia de doctorado un Índice de Paridad de Género (IPG) inferior a 1, lo que indica una sobrerrepresentación de los hombres en estos estudios.

Lo cierto es que la *Formación* sigue siendo una de las áreas donde las desigualdades de género son más pronunciadas en España. Así lo muestran los datos, y lo ratifica el Índice de Igualdad de Género que anualmente calcula el Instituto Europeo de la Igualdad de Género (EIGE), organismo de la Unión Europea. Este Índice se obtiene midiendo la igualdad que existe en siete áreas fundamentales para la dinámica de un país: Trabajo, Salud, Situación Económica, Formación, Uso del Tiempo, Violencia y Poder. El índice de 2023 señala que las puntuaciones más bajas en España en materia de *Igualdad* se alcanzan en el ámbito de la *Formación* (70 puntos sobre 100).

En relación con este, el índice hace especial hincapié en una cuestión que considera clave y que también se ha puesto de manifiesto en el análisis que hemos realizado. Se trata de la segregación de género que existe en nuestro país por ramas de conocimiento, conocida como *segregación horizontal*. De acuerdo con esta, la presencia de mujeres en titulaciones vinculadas con el ámbito de las Ciencias, la Tecnología, la Ingeniería y las Matemáticas –conocidas como titulaciones STEM– es inferior a la de los hombres. De hecho, el análisis realizado muestra que en la rama de Ingeniería y Arquitectura apenas uno de cada cuatro estudiantes es mujer.

El EIGE, en uno de sus informes sobre el equilibrio entre la vida laboral y personal (2020), apunta que esa división del estudiantado por ramas de conocimiento es una condición que, con carácter persistente, define al sistema español de educación superior, teniendo un gran impacto a nivel tanto social como individual, ya que se refleja, a posteriori, en la segregación de género que se produce en el mercado de trabajo, determinando los ingresos, las perspectivas de carrera/promoción y las condiciones laborales de las mujeres.

Y es que, no podemos olvidar que las sociedades occidentales se encuentran inmersas en lo que se conoce como la Cuarta Revolución Industrial, caracterizada, entre otros, por un importante avance tecnológico, que conlleva, a su vez, la transformación profunda del mercado laboral, con la creación de nuevas profesiones. El manejo de “tecnologías como la inteligencia artificial, el aprendizaje automático, el análisis de datos, la computación en la nube y el 5G, son ahora esenciales”, explica Rojas (2024, pp. 9 y 10), para la ejecución de ciertas tareas y actividades profesionales.

De ahí que, quien las domine, y adquiera las competencias asociadas, esté en disposición de poder optar a mejores oportunidades laborales. Abordar la segregación de género entre ramas de conocimiento resulta fundamental no sólo para reducir las desigualdades en el propio sistema universitario, sino también para reducir las que se producen posteriormente en otros ámbitos de la vida, como el laboral y el económico, cuando los egresados se incorporan al mundo productivo.

De Torres (2020, p. 165) reconoce que no existen estudios con rigor científico que expliquen las causas que pueden provocar dicha segregación, aunque apunta que los estereotipos de género vinculados a determinadas profesiones y actividades pueden estar detrás del menor número de mujeres matriculadas en estudios STEM; otro motivo que señala es la falta de actuaciones en los niveles educativos previos al universitario, que ayuden a romper esos estereotipos y faciliten la orientación vocacional. Añade que ni en los libros de texto ni en los medios de comunicación se habla lo suficiente de mujeres científicas, además de que los profesionales con éxito que se dan a conocer en relación con las áreas STEM son en su mayoría hombres. Esa falta de visibilidad también actúa a modo de barrera.

Esteban-Ramiro, Moreno-López y Marí (2024) explican, por su parte, que elegir carrera no es una decisión simple, que se tome como consecuencia de un único factor; por el contrario, es un proceso complejo y multifacético, en el que entran en juego numerosos factores. Según estas autoras, influyen los intereses personales, el autoconcepto, la autoconfianza, la autoeficacia, los valores adquiridos a través del proceso de socialización (incluyendo los roles y estereotipos de género que se han interiorizado), la influencia familiar, de los grupos de pares o de otros, el nivel socioeconómico personal y familiar, el rendimiento académico en los niveles previos al universitario, la propia trayectoria académica, las expectativas y oportunidades de desarrollo profesional, la demanda laboral (incluyendo elementos como el salario que se podría llegar a percibir, la estabilidad, el prestigio y la accesibilidad), o la cultura –y presiones– de la sociedad en la que el individuo se integra.

La UNESCO (2021) explica que esta segregación entre titulaciones es un hecho que también se produce a nivel mundial, hasta el punto de que, ya en la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing de 1995, facilitar la participación de las mujeres en los programas de formación vinculados con las áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas se convirtió en un objetivo estratégico.

Es un hecho que, cuando las mujeres finalizan sus estudios universitarios e inician la carrera profesional, las desigualdades de género no sólo persisten, sino que además se acentúan. Al igual que en otras actividades profesionales, esto se aprecia entre la plantilla de PDI que trabaja en las universidades públicas españolas. En el análisis se ha visto que los hombres son mayoría en casi todas las categorías laborales, aunque la brecha crece de manera desproporcionada en las más elevadas. Esto significa que existe un progreso más lento para las mujeres en la carrera universitaria y un retraso en su estabilización laboral.

También implica menores éxitos laborales y sueldos más bajos, cuestión que se ha puesto de manifiesto al analizar la brecha salarial de género. Hasta que cumplen los 40 años son mayoría, pero justo, al alcanzar esa edad, los porcentajes se invierten en favor de los hombres. Esto sugiere que la evolución en sus carreras profesionales está claramente influenciada por los hitos de la edad reproductiva, que cada vez son más tardíos. Ese es el punto de inflexión para muchas de ellas.

Todo esto sin contar las dificultades que tienen para acceder a puestos de responsabilidad y toma de decisiones, ocupados generalmente por hombres –fenómeno conocido como *segregación vertical*–. De Torres (2020, p. 160) afirma que la dificultad que enfrentan las mujeres en el mundo universitario para acceder de manera efectiva a puestos de alta dirección y gobierno es uno de los grandes retos a los que se enfrenta en la actualidad la educación superior española en materia de igualdad.

Añade que afrontar este reto contribuiría, entre otros, a revertir el denominado efecto *leaky pipeline* o “tubería que gotea”, término acuñado por primera vez en los años ochenta para poner de manifiesto que las mujeres abandonan su carrera profesional con más frecuencia que los hombres conforme van progresando en ella. También se ha empleado para explicar el descenso de mujeres que se produce en los estudios de Doctorado o su infrarrepresentación en los títulos STEM.

Quizás en este punto sea oportuno hacer mención al concepto de *cooptación*, según el cual los puestos de responsabilidad en una empresa o institución se cubren a través del voto de las personas que la integran, sin tener en cuenta otros criterios de mérito o capacidad. Las mujeres tradicionalmente han estado al margen de estas redes de cooptación, al llevar menos tiempo en la vida pública.

El Ministerio de Igualdad, en una de las herramientas que ha diseñado recientemente como apoyo a la realización de planes de igualdad en empresas (2021), apunta que la cooptación es una barrera real para el acceso de las mujeres a determinados puestos, y es una de las razones que explican, en parte, por qué las mujeres tienen más dificultades para llegar a puestos de responsabilidad y toma de decisiones, especialmente a nivel de máxima dirección.

En el estudio desarrollado por Gallego-Morón y Matus-López (2018) sobre el techo de cristal en las universidades españolas, los problemas de conciliación de la vida personal, laboral y social, junto con la existencia de procesos de cooptación en el Sistema Universitario Español, son las barreras más recurrentes en el discurso de las profesoras e investigadoras universitarias para alcanzar esos puestos de máxima responsabilidad.

Al igual que sucedía con el estudiantado, las principales desigualdades de género que se dan en España dentro de la plantilla de PDI están presentes también en términos globales, como un hecho que caracteriza, en términos casi estructurales, al sistema mundial en su conjunto. Un informe de la UNESCO (2021) señala que las docentes universitarias se enfrentan a un doble techo de cristal en casi todos los países. El primero de estos techos guarda relación con su infrarrepresentación en el cuerpo de docentes universitarios y, dentro de él, en las categorías más elevadas.

Con relación a esta cuestión, el informe apunta que el impacto de la variable género se aprecia claramente en todas las regiones del mundo; así, en 2018, las mujeres suponían el 43% del profesorado universitario, en comparación con el 66% y el 54% de la educación primaria y secundaria, respectivamente. El informe señala que existe una especial infrarrepresentación cuando se trata de los títulos STEM, condicionada por la segregación horizontal de género que existe en relación con el estudiantado.

El segundo techo de cristal que enfrentan las mujeres tiene que ver con su escasa presencia en los altos cargos directivos de la educación superior. Con base en los datos de la Asociación de Universidades Europeas (EUA), que agrupa a más de 850 instituciones de educación superior de 47 países europeos, la UNESCO (*ibid.*) explica, por ejemplo, que apenas el 15% de los rectores de estas universidades son mujeres. Relevante es el hecho de que las vicerrectoras sí son más numerosas que los vicerrectores en las universidades que integran esta Asociación.

5. Conclusiones

Aunque la sociedad española está comprometida con la promoción de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el Sistema Universitario Español, aunando esfuerzos orientados hacia la transmisión de estos valores, los datos constatan que todavía existen desigualdades de género evidentes, que afectan tanto a estudiantes/egresados como a la plantilla de PDI. Por ello, resulta imprescindible seguir adoptando medidas, quizás con un marcado carácter innovador, que permitan alcanzar una igualdad más real y efectiva entre hombres y mujeres.

Lo que se está haciendo está bien, pero es insuficiente, hace falta más. La nueva Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), impulsada recientemente desde el gobierno central, incorpora diversas actuaciones en este sentido, complementarias a las que ya se están ejecutando. Entre otras, promueve el uso de medidas de acción positiva en los concursos o pruebas de acceso a plazas de PDI para que, a igual idoneidad de los candidatos y las candidatas, se establezcan preferencias para las personas del sexo menos representado, que suelen ser las mujeres.

Esto va a favorecer la presencia de mujeres como miembros del PDI en todas las ramas del conocimiento, pero especialmente en las que se asocian a carreras STEM. En investigación, la ley apuesta por promover proyectos científicos con perspectiva de género, paridad en los equipos de investigación, y el aumento de mujeres que ejercen como investigadoras principales. La Ley también considera la creación, con carácter obligatorio, de un Plan de Igualdad de Recursos Humanos y de un Plan de Política Universitaria para avanzar en materia de equidad de género.

Dado el carácter tan incierto que envuelve a la LOSU y al panorama político actual que caracteriza a España, no se puede precisar con exactitud si todos estos elementos e iniciativas se materializarán, ni cómo. Lo que sí parece estar claro es que, tanto a nivel nacional como europeo, se apuesta, cada vez más, por la inclusión y la igualdad, a todos los niveles, como valores que deben prevalecer en las distintas áreas del EEES, al igual que la calidad, la innovación, la sostenibilidad y la internacionalización. Diseñar medidas y políticas que impulsen, a corto plazo, estos valores hasta consolidarlos, debe ser una de las principales líneas estratégicas no sólo del gobierno nacional, sino también de los distintos gobiernos autonómicos y de las propias universidades españolas.

Resulta fundamental el compromiso serio y respetuoso de las universidades con el principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, así como la creación y el desarrollo de Unidades de Igualdad sólidas, con reconocimiento y apoyo institucional, máxime teniendo en cuenta que un estudio reciente ha constatado que todavía es elevado el número de universidades que incumplen con lo dispuesto en la LOMLOU, al no contar con estas estructuras (Soto, Sánchez-Rodríguez, Pedraza-Rodríguez y Márquez, 2020).

Los planes de igualdad, con una dotación humana, económica y técnica propia, y con sistemas de evaluación continua, que garanticen su mejora y permanencia, se convierten también en una herramienta imprescindible para las universidades españolas, a pesar de los numerosos elementos que, hoy por hoy, dificultan su puesta en marcha en el conjunto de las administraciones públicas españolas, estudiados por Sánchez-Ruiz, Avilés-Hernández y García-Escribano (2022).

Es imprescindible, además, reconocer que la igualdad en el Sistema Universitario Español no se va a alcanzar trabajando sólo desde el propio ámbito universitario. Dado su carácter transversal, es una cuestión que implica a todos los sectores, como la educación en los niveles previos a la universidad, el trabajo remunerado, el derecho o la cultura. La intervención, por tanto, debe ser global. Se hace necesaria desde todos y cada uno de los sectores, con un enfoque transversal, interdisciplinar y multidimensional.

6. Referencias

- Cornejo-Araya, C., Salas, G. y Gallardo-Lazo, M. (2022). ¿Un golpe de (mala) suerte? El fenómeno del impostor como desafío en la formación científica de estudiantes de doctorado. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 16(3), 81-88. <https://doi.org/10.7714/CNPS/16.3.206>
- De Torres, M. L. (2020). La educación superior en España en 2020: retos para alcanzar la igualdad de oportunidades. *Revista CES Derecho*, 11(2), 160-178. <https://doi.org/10.21615/cesder.11.2.9>
- Esteban-Ramiro, B., Moreno-López, R. y Marí, Y. R. (2024). ¿De ciencias o de letras? Brechas de género en el espacio educativo STEM. *European Public y Social Innovation Review*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1462>
- España (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 307, de 24 de diciembre de 2001, pp. 49400 a 49425. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2001/12/21/6/dof/spa/pdf>
- España (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 89, de 13 de abril de 2007, pp. 16241 a 16260. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4/dof/spa/pdf>
- España (2023). Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 70, de 23 de marzo de 2023, pp. 1-73. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2023/BOE-A-2023-7500-consolidado.pdf>
- European Institute for Gender Equality (EIGE) (2020). *Gender Equality Index 2019 – Work-life balance*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/mhaf19101enn_002.pdf
- European Institute for Gender Equality (EIGE) (2023). *Gender Equality Index 2023*. Luxembourg: EIGE. <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2023/ES>
- European Ministers of Education. (1999, 19 de junio). *The European Higher Education. Joint Declaration of the European Ministers of Education*. Bologna, Italy. <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>
- Gallego-Morón, N. (2016). Techo de cristal y tesis doctoral: ¿existe un sesgo de género en la concesión de ayudas postgrado? En *Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinares: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género*, (pp. 281-291). Sevilla, España: SIEMUS - Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla. <https://goo.su/Xhoykd>

- Gallego-Morón, N. y Matus-López, M. (2018). Techo de cristal en las universidades españolas. Diagnóstico y causas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 209-229. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7999>
- Martínez-Tola, E. (Coord.) (2023). *Brecha Salarial de Género en las Universidades Públicas Españolas*. Madrid, España: Ministerio de Universidades.
- Massó, M., Golías, M. y Nogueira, J. (2021). *Brecha Salarial de Género en las Universidades Públicas Españolas*. Madrid, España: Ministerio de Universidades.
- Ministerio de Igualdad del Gobierno de España (2021). *Herramienta de Apoyo nº4: Presencia de mujeres en puestos de responsabilidad*. Madrid, España: Ministerio de Igualdad. <https://goo.su/E3z4dtT>
- Ministerio de Universidades del Gobierno de España (2020). *Desigualdades de Género en la Educación Universitaria*. Madrid, España: Secretaría General Técnica del Ministerio de Universidades.
- Ministerio de Universidades del Gobierno de España (2022). *Estadística de Estudiantes Universitarios (EEU)*. <https://goo.su/msa7D>
- Ministerio de Universidades del Gobierno de España (2022). *Estadística de Personal de las Universidades (EPU)*. <https://goo.su/eUdaA3k>
- Ministerio de Universidades del Gobierno de España (2022). *Estadística de Universidades, Centros y Titulaciones (EUCT)*. <https://goo.su/O9RtX5>
- Ministers in charge of Higher Education (France, Germany, Italy and the United Kingdom). (1998, 25 de mayo). *Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. The Sorbonne, Paris. <https://goo.su/1xv4Z5>
- Palma i Muñoz, M. (2019). Movilidad y dimensión social: fundamentos del Espacio Europeo de Educación Superior y el proceso de Bolonia. *ACE: Architecture, City and Environment*, 14(40), 231-246. <https://raco.cat/index.php/ACE/article/view/359053>
- Rojas, G. (2024). Cuarta revolución industrial, organizaciones y mercado laboral: ¿Hacia dónde se deben dirigir las políticas públicas? *Revista Via Iuris*, 37, 140-172. <https://doi.org/10.37511/viaiuris.n37a5>
- Sánchez-Ruiz, I. C., Avilés-Hernández, M. y García-Escribano, J. J. (2022). Elementos que limitan la implantación de Planes de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres en España. Un análisis cualitativo a través de la Técnica de Grupo Nominal. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 93, 8-26. <https://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/garciaescribano.pdf>
- Soto, A., Sánchez-Rodríguez, M. I., Pedraza-Rodríguez, J. A. y Márquez J. A. (2020). La implementación de planes de igualdad en las universidades españolas: análisis cualitativo comparado (QCA). *Revista Internacional de Sociología*, 78(2), e158. <https://goo.su/0fvaz>

UNESCO (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* París, Francia: UNESCO. <https://goo.su/VAKd>

Valle, J. M. (2009). La Armonización de la Educación Superior Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior. *Avances en Supervisión Educativa*, 10, 1-19. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/398>

Financiación: Esta investigación no recibió financiamiento externo.

AUTORA:

Manuela Avilés-Hernández

Universidad de Murcia, España.

Profesora Titular en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Murcia (España). Como investigadora, sus principales líneas de interés son el estudio de las nuevas formas familiares, la intervención social desde una perspectiva integral de género y la mediación familiar en el sistema jurídico español. Tiene reconocidos dos tramos de investigación (sexenios) por la CNEAI. Es Diplomada en Trabajo Social (2004) y Licenciada en Sociología (2007), ambas titulaciones por la Universidad de Murcia, y Doctora en Sociología por la Universidad de Alicante (2013). Su Tesis Doctoral recibió en 2014 el Premio del Congreso de los Diputados de España, en la categoría de Ciencias Políticas y Sociología.

manoliaviles@um.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8673-0690>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=e5EsbgkAAAAJ&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Manuela-Aviles-Hernandez>