



Revista Virtual Universidad Católica del Norte  
ISSN: 0124-5821  
editorialucn@ucn.edu.co  
Fundación Universitaria Católica del Norte  
Colombia

Barrera Machado, Daniela; Duque Monsalve, Luisa Fernanda  
Dimensiones de la equidad de género en la educación superior y  
estrategias para su promoción. Una revisión narrativa de la literatura  
Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 75, 2025, Mayo-Agosto, pp. 233-272  
Fundación Universitaria Católica del Norte  
Medellín, Colombia

DOI: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n75a9>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194281806010>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante  
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Barrera Machado, D., & Duque Monsalve, L. F. (mayo-agosto, 2025). Dimensiones de la equidad de género en la educación superior y estrategias para su promoción. Una revisión narrativa de la literatura. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (75), 233-272.

<https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n75a9>

## **Dimensiones de la equidad de género en la educación superior y estrategias para su promoción. Una revisión narrativa de la literatura**

*Dimensions of gender equity in higher education and strategies for its promotion: a narrative literature review*

### **Daniela Barrera Machado**

Magíster en Psicología Social

Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Corporación Universitaria Lasallista  
Caldas, Colombia

[daniela.barreramachado@gmail.com](mailto:daniela.barreramachado@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0114-6311>

CvLAC:

[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001606502](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001606502)

### **Luisa Fernanda Duque Monsalve**

Candidata a Doctora en Psicología

Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura  
Medellín, Colombia

[luisa.duque@usbmed.edu.co](mailto:luisa.duque@usbmed.edu.co)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5362-6723>

CvLAC:

[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001426925](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001426925)

**Recibido:** 01 de agosto de 2024

**Evaluado:** 03 de marzo de 2025

**Aprobado:** 08 de abril de 2025

**Tipo de artículo:** Revisión.

## **Resumen**

El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo para realizar una revisión narrativa sobre equidad de género en la educación superior, mediante un método de análisis documental y un diseño integrado convergente. Se incluyeron documentos en inglés y en español, publicados en bases de

datos científicas entre 2010 y 2023. Para el análisis y la síntesis narrativa de los datos se siguió la técnica de meta-agregación. Los resultados sugieren que las mujeres se encuentran rezagadas en participación y liderazgo en investigación, producción académica, cargos directivos, educación posgradual, áreas STEM, etc. Esto se relaciona con la persistencia de estereotipos, prejuicios y discriminación hacia las mujeres en la universidad y con las dificultades que experimentan para conciliar su vida familiar, educativa y laboral. Aunque las universidades han implementado políticas para la equidad de género, existen resistencias que limitan su impacto. A diferencia de otros estudios, esta revisión propone una clasificación de las dimensiones de la equidad de género en la educación superior y consolida estrategias para su promoción, haciendo lectura crítica desde el enfoque de las organizaciones generizadas. Estos aportes son de utilidad práctica para instituciones y agentes, al orientar la construcción de políticas y acciones en el tema.

**Palabras clave:** Educación superior; Equidad de género; Mujeres; Universidad.

## Abstract

The study adopted a qualitative approach to conduct a narrative review on gender equity in higher education using a qualitative documentary analysis method and a convergent integrated design. Documents in English and Spanish published in scientific databases between 2010 and 2023 were included. The meta-aggregation technique was applied for data analysis and narrative synthesis. The results indicate that women remain underrepresented in research participation and leadership, academic production, managerial positions, postgraduate education, STEM fields, and other areas. This is linked to the persistence of stereotypes, biases, and discrimination against women in universities, as well as challenges in balancing family, educational, and professional life. Although universities have implemented policies to promote gender equity, resistance has limited their impact. Unlike other studies, this review proposes a classification of the dimensions of gender equity in higher education and consolidates strategies for its promotion, offering a critical perspective from the lens of gendered organizations. These contributions provide practical value for institutions and stakeholders, guiding the development of policies and actions on the subject.

**Key words:** Higher education; Gender equity; Women; University

### **Introducción**

Las teorías sobre el género plantean que las diferencias entre hombres y mujeres son productos culturales, no meros hechos biológicos. La categoría género se utiliza para explicar la asignación culturalmente determinada de rasgos, roles, motivaciones y conductas diferenciadas (Otálvaro Marín & Martínez Santander, 2013). Butler (2013) señala que el género se constituye principalmente a través de prácticas discursivas que producen a los sujetos en una matriz heterosexual binaria, naturalizando la dicotomía femenino/masculino, pero también permitiendo su deconstrucción. En este sentido, el género es algo que se hace, no una identidad esencial (Mandiola Cotroneo et al., 2019).

En este marco, las violencias contra las mujeres se explican como resultado de desigualdades de género inscritas en la cultura y, por tanto, del acceso inequitativo a estatus, recursos y poder. Sin embargo, la violencia basada en el género hacia las mujeres no siempre es directa y abierta; las instituciones pueden reproducir desigualdades sin proponérselo explícitamente; a este fenómeno se la ha denominado discriminación indirecta o no intencional (Buquet Corleto et al., 2010).

A partir de los años 80, las teorías feministas cuestionaron la neutralidad de género en las organizaciones (Ashcraft, 2001; Due Billing, 2005; Ross-Smith y Kornberger, 2004, como se citan por Mandiola et al., 2022). En este contexto, Acker (1990) propuso la teoría de las organizaciones generizadas, que sostiene que el género estructura diversos procesos organizacionales, como la asignación de funciones, las prácticas de control y la distribución del poder. Además, plantea que la interpretación informal y generizada de las normas organizacionales a menudo obstaculiza los esfuerzos por lograr la equidad de género. Desde esta perspectiva, el género no es una posesión individual, sino un proceso dinámico que se refleja en la gestión organizacional, la toma de decisiones y las normas explícitas e implícitas (Mandiola et al., 2022).

Estudios desde el enfoque de las organizaciones generizadas han demostrado que las instituciones de educación superior (IES) no son neutras, sino que reproducen formas de violencia de género e iniquidades hacia las mujeres. Por ejemplo, Kristoffersson et al. (2016) muestran cómo en la formación de estudiantes de medicina se reproducen desigualdades de género, a través de la

comunicación cotidiana de normas, valores y creencias, combinada con la adaptación de los miembros universitarios a expectativas estereotipadas y al silencio ante las violencias.

La búsqueda de la equidad de género en las instituciones de educación superior (IES) es una meta global respaldada por entidades como las Naciones Unidas. Además de ser un imperativo de justicia social, es un motor de desarrollo económico al incluir plenamente a las mujeres en la educación y el trabajo (Buquet Corleto, 2011). A pesar de progresos en la participación femenina en la educación superior, aún existen desafíos y resistencias a integrar las recomendaciones del feminismo académico a las universidades (Buquet Corleto, 2011). Teniendo en cuenta este contexto, el presente estudio sintetiza los resultados de investigaciones recientes sobre equidad de género en la educación superior mediante una revisión narrativa de estudios publicados después del 2010 en diversos países. El objetivo es identificar avances, brechas, estrategias, obstáculos y recomendaciones para mejorar la equidad de género en estos contextos. Por tanto, con este estudio se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación, en el periodo comprendido entre 2010 y 2023: ¿Qué dimensiones de la equidad de género se han estudiado en el contexto de la educación superior? ¿Qué estrategias han implementado las IES para promover la equidad de género? ¿Qué avances y brechas reportan las investigaciones con respecto al logro de la equidad de género en las IES? ¿Qué condiciones, resistencias o barreras han limitado el logro de la equidad de género en las IES? ¿Qué recomendaciones han surgido de la investigación científica para promover la equidad de género en las IES?

Al abordar estas preguntas, esta revisión sintetiza los avances más recientes de la investigación científica sobre el tema. Cabe destacar que la única síntesis previa identificada en español corresponde al trabajo publicado por Fuentes Vásquez en 2016, pues las demás investigaciones revisadas en ese periodo presentan datos empíricos sobre alguna de las dimensiones de la equidad de género, pero no una síntesis crítica que consolide los avances en la investigación del tema.

## Metodología

La revisión narrativa que presenta este artículo se enmarca en los métodos de análisis documentales cualitativos (Bowen, 2009) y utiliza el diseño integrado convergente (Lizarondo et

al., 2020). Este diseño es apropiado para revisiones que incluyen diferentes tipos de estudios (cualitativos, cuantitativos y mixtos) para responder a la misma pregunta, permitiendo articular datos cuantitativos y cualitativos de manera simultánea, según su similitud de significado.

Se realizó una búsqueda de documentos que incluyera resultados de investigación sobre equidad de género en la educación superior, abarcando artículos, libros, capítulos de libro e informes de entidades como la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO), desde 2010 hasta 2023, en inglés y español, sin restricciones geográficas ni de tipo de estudio (cualitativo, cuantitativo y mixto). Se consultaron las bases de datos Scopus, ScienceDirect, PubMed, Redalyc, Dialnet y SciELO, utilizando las palabras clave: equidad, igualdad, género, mujeres, universidades, educación superior. Las investigadoras evaluaron títulos y resúmenes para seleccionar estudios que cumplieran los criterios de selección. Los criterios de inclusión fueron: que los artículos incluyeran resultados sobre equidad de género, que el estudio hubiera sido desarrollado en IES (de nivel técnico, tecnológico, profesional o posgrado), que incluyera como muestra a docentes, estudiantes o personal administrativo, de cualquier disciplina o unidad académica. Los criterios de exclusión fueron: publicaciones que trataran educación en general, sin abordar específicamente el tema de género en la educación superior; estudios que abordan la equidad de género en contextos laborales, políticos u otros, pero no en la educación superior; publicaciones anteriores al 2010, salvo que sean consideradas seminales o fundamentales para el referente teórico; artículos de opinión, notas periodísticas, ensayos no académicos o literatura que no haya sido revisada por pares; y documentos en idiomas diferentes al inglés o español. Para minimizar el riesgo de sesgo en la selección de los estudio se hizo triangulación de investigadoras, dado que los títulos y resúmenes fueron revisados por dos investigadoras independientes antes de decidir su inclusión en el estudio.

La extracción de datos de los documentos seleccionados se realizó en Excel, siguiendo una guía que permitió unificar criterios entre las revisoras para la extracción y codificación de los siguientes datos: objetivo de la investigación, enfoque, método, muestra, variables, técnicas de generación y análisis de datos, resultados y recomendaciones. Con el fin de contribuir a la validez de la meta-agregación, se llevó a cabo una triangulación de investigadoras. Cada artículo fue leído por al menos dos investigadoras o auxiliares de investigación, quienes realizaron de forma independiente el proceso de extracción, codificación y categorización de datos. Posteriormente,

los resultados de este trabajo fueron discutidos en sesiones grupales, en las cuales se establecieron consensos en los casos de discrepancia.

Para lograr la integración de los resultados cualitativos y cuantitativos, se llevó a cabo un proceso de transformación de datos. Según la recomendación del Joanna Briggs Institute (JBI), se sugiere “cualificar” los datos cuantitativos en lugar de “cuantificar” los datos cualitativos, ya que la descripción y codificación de los datos cuantitativos poseen menor propensión a errores, en comparación con la asignación de valores numéricos a los datos cualitativos (Lizarondo et al., 2020). Se extrajeron los datos de los estudios cuantitativos y se transformaron en descripciones, que luego se agruparon con los datos de los estudios cualitativos. La técnica de análisis elegida fue la meta-agregación, recomendada por JBI para revisiones sistemáticas, ya que evita reinterpretar los hallazgos originales de los estudios revisados y presenta las conclusiones de manera precisa (Lockwood et al., 2015). La síntesis de los hallazgos se llevó a cabo utilizando la metodología de meta-agregación descrita por Lockwood et al. (2015), que se basa en un enfoque de análisis temático estructurado en tres etapas principales. En primer lugar, se extrajeron todos los hallazgos de los estudios seleccionados, acompañados de sus respectivas ilustraciones. Vale anotar que un hallazgo se define como la interpretación analítica literal del autor sobre los datos o resultados.

En segundo lugar, se desarrollaron categorías mediante un proceso de revisión detallada y reiterada de los hallazgos, agrupándolos según similitudes en significado. Cada categoría debía incluir al menos dos hallazgos. Finalmente, se elaboraron uno o más hallazgos sintetizados, cada uno basado en al menos dos categorías, entendiendo estos como descripciones generales que sustentan recomendaciones en políticas o prácticas propuestas por las revisoras.

En el presente análisis, la extracción de hallazgos se realizó conforme a las preguntas de investigación, con cada artículo revisado por un mínimo de dos investigadoras, quienes discutieron y resolvieron las discrepancias. Los hallazgos fueron agrupados según su coherencia conceptual, y los resultados sintetizados consideraron el marco teórico de las organizaciones generizadas. Es importante subrayar que la meta-agregación no implica reinterpretar ni reconceptualizar la evidencia, como ocurre en métodos como la meta-etnografía, la síntesis realista o la síntesis interpretativa crítica. En cambio, su objetivo es combinar los hallazgos de los estudios incluidos (Lockwood et al., 2015). Desde una perspectiva visual, este proceso de síntesis se representa como una progresión que reduce progresivamente la cantidad de datos, pasando de un número amplio de

hallazgos a un conjunto más acotado de categorías y hallazgos sintetizados (ver tablas que se presentan en el apartado de resultados). En la discusión del artículo, se ofrece un análisis crítico de los resultados por parte de las revisoras y en la sección de conclusiones se agregan sus recomendaciones.

## **Resultados**

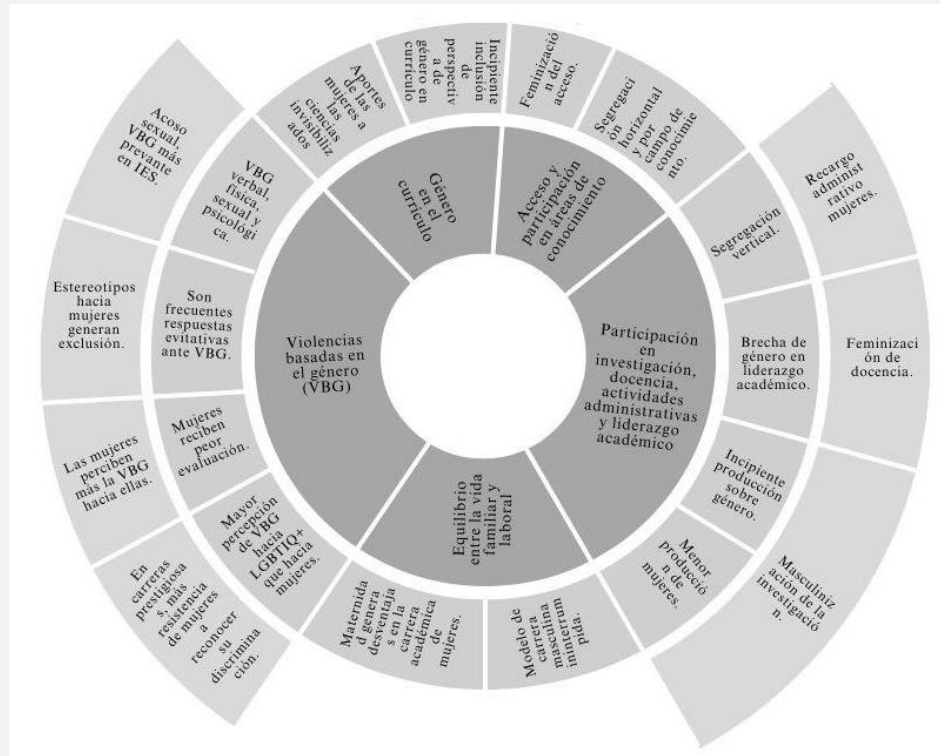
A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la revisión narrativa de la literatura. Estos se agrupan en dos grandes categorías, a saber, dimensiones de la equidad de género en la educación superior y estrategias para la promoción de la equidad de género en la universidad.

### **Dimensiones de la equidad de género en la educación superior**

Siguiendo un proceder inductivo, en la literatura revisada se identificaron los fenómenos asociados a la equidad de género en contextos de educación superior, que el presente estudio retomó sin descartar ninguno de ellos y, con base en un proceso interpretativo de meta-agregación, se propone la siguiente clasificación para ofrecer una lectura estructurada en términos de dimensiones, tal como se observa en la Figura 1.

**Figura 1**

*Dimensiones asociadas a la equidad de género en contextos de educación superior*



*Nota.* Elaboración propia.

### ***Acceso a la educación superior, participación en áreas de conocimiento y en niveles educativos***

A nivel mundial, las universidades han priorizado medir el acceso de las mujeres a la educación superior sobre su éxito o finalización (Bothwell et al., 2022). Sin embargo, el acceso por sí solo no resuelve las desigualdades, siendo crucial abordar las formas encubiertas de selección, segregación y exclusión que crean barreras a medida que las mujeres avanzan en su educación (Fuentes Vásquez, 2016), como se analiza en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Acceso, participación en áreas de conocimiento y en niveles educativos*

<b>Resultado</b>	<b>Categoría</b>
Las mujeres corresponden al 50 % de las matrículas en carreras universitarias en Iberoamérica y el 54 % en América Latina. En todo el mundo las mujeres superan el número de estudiantes varones (Bothwell et al., 2022; Informe de Educación Superior en Iberoamérica, 2007, como se cita en Buquet Corleto et al., 2010)	A nivel mundial, se observa una tendencia a la feminización del acceso a la educación superior.
En Chile, para 2018 existía un 52,1 % de matrícula femenina en pregrado y un 51,7 % en posgrado (Mandiola Cotroneo et al., 2019)	
En Colombia, se observa un lento pero constante crecimiento de matrícula de las mujeres (Otálvaro Marín & Martínez Santander, 2013)	
El 54 % de estudiantes que se graduaron en el 2019 eran mujeres. Esta cifra disminuye al 41 % en áreas STEM (ciencia, ingeniería, tecnología y matemáticas) y aumenta al 66 % en medicina y al 61 % en artes, humanidades y ciencias sociales. A nivel mundial siguen existiendo menos mujeres en el área STEM (Bothwell et al., 2022).	Persiste una segregación horizontal, que ubica a las mujeres en áreas del conocimiento asociadas con la salud, el cuidado y la educación y restringe su presencia en las áreas STEM, limitando sus oportunidades.
Las mujeres se ubican más en campos relacionados con la salud, el cuidado y la educación, mientras que los hombres se concentran en ciencias, ingeniería, matemáticas, física e informática (Otálvaro Marín & Martínez Santander, 2013)	
Existe una segregación disciplinaria por sexo, o segregación horizontal, que limita las oportunidades educativas y laborales de las mujeres (Buquet Corleto et al., 2010; Otálvaro Marín & Martínez Santander, 2013; Ríos González et al. 2017; Vélez de la Calle & Aragón Holguín, 2018)	
En Chile, la tasa de titulación femenina fue del 58,9 % en áreas de la salud y servicio social; 53,1 % en educación; 30,9 % en programas de ingeniería; y 38,1 % en ciencias (Conicyt, 2018, como se cita en Mandiola Cotroneo et al. 2019)	
A nivel mundial siguen existiendo menos mujeres	

Resultado	Categoría
que hombres en el área STEM (Bothwell et al., 2022).	
Hay más hombres en las carreras consideradas femeninas y menos mujeres en las masculinas. A causa de la intersección entre género y clase, las mujeres de niveles sociales bajos son más sensibles a las influencias de los estereotipos de género (Gallardo et al., s. f., como se cita en Buquet Corleto et al., 2010).	
Se observa una disminución en la proporción de mujeres conforme avanzan en los niveles educativos (Bryant et al., 2017; Buquet Corleto et al., 2010; De Villiers et al., 2021; Ríos González et al., 2017; Wroblewski, 2021).	
Se observa un "patrón de tijera", un fenómeno donde más mujeres ingresan, pero menos alcanzan doctorados o altos cargos académicos (Comisión Europea, 2021, como se citan en Tseng & Chang, 2023)	Persiste una tendencia general de segregación por nivel educativo o "tubería con fugas", que implica una menor representación de mujeres a medida que aumenta el nivel educativo.
En algunos países asiáticos, hay más mujeres en STEM que en medicina y humanidades, mientras que África muestra la mayor igualdad de género en diversas áreas académicas. (Bothwell et al., 2022).	

## Síntesis

A pesar de la feminización de la matrícula en la educación superior, las mujeres siguen experimentando formas de segregación horizontal y por nivel educativo, que obstruyen sus oportunidades educativas y laborales.

*Nota.* Elaboración propia.

Desde los procesos de generización, las IES han sido históricamente instituciones masculinizadas, característica que está dada no tanto por la presencia mayoritaria de un cierto cuerpo sexuado, sino por la reproducción de los códigos propios del sistema cultural y estructural en el que están insertas. Esto da lugar a la división sexual del trabajo y perpetúa microdesigualdades y microviolencias que limitan el acceso y progreso de las mujeres en el mundo académico y laboral (Reyes Pérez et al., 2021; Vélez de la Calle & Aragón Holguín, 2018; Wroblewski, 2021). En este sentido, pese a la feminización de la matrícula, se hace necesario atender a los procesos de segregación horizontal y por nivel educativo que perviven.

*Participación en investigación, docencia, actividades administrativas y liderazgo académico*

En la lógica de división sexual del trabajo en las IES, no hay una distribución neutra o igualitaria de funciones, existiendo desigualdades que reflejan relaciones de poder inscritas en un sistema generizado y neoliberal (Mandiola Cotroneo et al., 2019; Reyes Pérez et al., 2021; Ríos González et al., 2017). La feminización de la educación superior y la participación de mujeres en campos históricamente masculinizados no garantizan la igualdad de oportunidades para el reconocimiento y acceso a cargos directivos (Fuentes Vásquez, 2016), como se presenta en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Participación en investigación, docencia, actividades administrativas y liderazgo académico*

<b>Resultado</b>	<b>Categoría</b>
En todas las disciplinas existe un porcentaje desproporcionadamente bajo de mujeres que eligen la carrera científica. Es una constante en la Unión Europea y en países asiáticos. Las mujeres son el 22,65 % de los investigadores en Taiwán, el 30,78 % en Singapur y el 38,60 % en el Reino Unido (Tseng & Chang, 2023).	Masculinización de la investigación caracterizada por bajos niveles de participación de mujeres en todo el mundo.
En los países OCDE, a excepción de Estonia y Portugal, las investigadoras no alcanzan el 40 % en todas las ciencias. En Japón y Corea no llegan al 20 % (Fuentes Vásquez, 2022).	
En promedio, solo el 29 % de los autores son mujeres y solo en 7 % de las universidades estas superan el 50 % de autorías (Bothwell et al., 2022).	
Las mujeres tienen un 20 % menos de publicaciones, y menos probabilidades de ser citadas y de recibir becas de investigación (Budrikis, 2020; Comisión Europea, 2019; Rorstad y Aksnes, 2015, como se cita en Hodgins & O'Connor, 2021).	Las mujeres investigadoras tienen menor producción académica que sus pares varones.
Durante la pandemia del Covid-19, disminuyó la productividad académica de mujeres, asociada a la distribución inequitativa del cuidado. En 2020 se redujo un	

<b>Resultado</b>	<b>Categoría</b>
14 % el número de primeras autorías de mujeres en revistas de Elsevier (Reyes Pérez et al., 2021; Squazzoni et al., 2021; Zabaniotou, 2021).	
Suramérica es la región del mundo con menos producción académica sobre género (Bothwell et al., 2022).	La producción académica sobre género es aún incipiente en Suramérica y ha sido objeto de ataques
En los últimos años, académicos de Brasil, Alemania, Hungría, Polonia y Rusia reportan ataques a los estudios de género (Bothwell et al., 2022).	
Las académicas se concentran más en la docencia, mientras que sus colegas masculinos en la investigación (Mandiola Cotroneo et al., 2019; Reyes Pérez et al., 2021).	Feminización de la docencia, por la creciente participación de mujeres y su desprestigio frente a la investigación
La docencia está feminizada y considerada menos prestigiosa que la investigación, que es masculinizada (Mandiola Cotroneo et al., 2019).	
Las mujeres reciben un mayor porcentaje de solicitudes de actividades (3,4 %) y suelen participar más en tareas de servicio y funcionamiento de la universidad (ej.: comités) (Hodgins & O'Connor, 2021; O'Meara et al., 2017 como se citan en Reyes Pérez et al., 2021).	Las mujeres se ven expuestas a un recargo administrativo que obstaculiza sus vidas académicas y goza de menos prestigio en las universidades.
La participación de mujeres académicas en actividades administrativas les resta tiempo para la producción intelectual y obstruye sus vidas académicas (De Villiers et al., 2021; Ríos González et al., 2017).	
Las mujeres terminan asumiendo oficios de gestión y apoyo, así como ocupando mandos medios que se encuentran subvalorados; bajo la influencia de estereotipos de género (Vélez de la Calle & Aragón Holguín, 2018).	
Solo el 36 % de los cargos académicos de alto nivel (p. ej. decanaturas) son ocupados por mujeres y solo en la sexta parte de las universidades estos valores están por encima del 50 % (Bothwell et al., 2022).	La segregación vertical o el techo de cristal limita el acceso de las mujeres al liderazgo académico y a cargos de alto nivel en las universidades.
En Australia, aunque las mujeres representan el 50 % de las doctoras, solo ocupan un 20 % de liderazgo académico de alto nivel (Nash et al., 2021).	
En México, la mayoría de las mujeres en el Sistema Nacional de Investigadores ocupan los rangos más bajos (42 %), con solo un 20 % de probabilidad de alcanzar el nivel más alto (Preciado Cortés, 2023).	

Resultado	Categoría
Aunque hay muchas mujeres en docencia, pocas alcanzan la máxima categoría o cargos de decisión (Cuevas-López & Díaz-Rosas, 2015).	
“Pena de maternidad”: la maternidad es la razón más común por la cual las mujeres no progresan a cargos de alto mando (Bryant et al., 2017).	
Por la maternidad, algunas mujeres trabajan a medio tiempo, lo que les impide acceder a puestos directivos o roles de investigadoras principales (White & Goriss-Hunter, 2021; Wroblewski, 2021).	
Las mujeres salen menos beneficiadas en ascenso en el escalafón docente cuando las comisiones de evaluación priorizan logros en investigación sobre logros en la docencia (Hodgins & O'Connor, 2021).	La brecha de género en el liderazgo académico guarda relación con las desigualdades en el cuidado, la menor participación de mujeres en investigación, la tiranía del enfoque meritocrático y los sesgos de género en la promoción.
Las brechas salariales en educación superior resultan de obstáculos para que las mujeres alcancen cargos superiores, por la meritocracia y sesgos de género en los procesos de promoción (Fuentes Vásquez, 2016).	
Los enfoques meritocráticos para determinar los ascensos académicos no son neutrales en términos del género (Hodgins & O'Connor, 2021).	
En la medicina académica, las mujeres tienden a avanzar más lentamente que los hombres y reciben salarios más bajos en general (Bryant et al., 2017).	

## Síntesis

Las IES reproducen desigualdades de género, ubicando a las mujeres en tareas de menor prestigio, como administrativas y docentes, con menos oportunidades en investigación y enfrentando segregación vertical en cargos de alto nivel y remuneración. Lo que se mantiene en un contexto donde opera una aparente meritocracia que encubre sesgos de género.

*Nota.* Elaboración propia.

Las lógicas de subrepresentación e infravaloración experimentadas por las mujeres en la educación superior (Fuentes Vásquez, 2022; Mandiola Cotroneo et al., 2019; Ríos González et al., 2017) pueden analizarse en relación con los procesos de generización en estas instituciones. La masculinización de la investigación refleja no solo una desigual distribución, sino también una lógica acumulativa en la productividad académica, que asegura la competencia, el estatus y el

reconocimiento; aspectos vinculados con la masculinidad hegemónica y con el capitalismo incrustado en el ámbito académico (Castañeda & Isgro, 2013 como se cita en Bowyer et al., 2021; Mandiola Cotroneo et al., 2019; Preciado Cortés, 2023). En este contexto se marginan otras posibilidades organizativas basadas en la solidaridad, colaboración y el cuidado de los otros. El saber experto se erige en privilegio, que reafirma la jerarquía y la lógica elitista en la productividad académica.

Calificar la investigación como una práctica masculinizada no alude a los cuerpos sexuados, sino a la configuración histórica y política de prácticas académicas que privilegian estándares de objetividad, eficiencia y racionalidad (Mandiola Cotroneo et al., 2019).

Por su parte, la docencia se feminiza al asociarse con el cuidado, el afecto y una dimensión maternal, lo que, junto con la mayor incorporación femenina en este sector, la relega a una esfera considerada inferior y desprestigiada (Mandiola Cotroneo et al., 2019). Se presenta una “devaluación de género”, donde trabajos que eran de alto estatus se menosprecian al ser adoptados principalmente por mujeres (De Villiers et al., 2021; Monroe & Chiu, 2010); quienes además están expuestas a un recargo administrativo que no tributa al reconocimiento académico, como lo hace la investigación (Reyes Pérez et al., 2021; Ríos González et al., 2017).

La neoliberalización de la educación superior precariza la fuerza laboral femenina, exacerbando desventajas y profundizando la segregación vertical (Fuentes Vásquez, 2022; Reyes Pérez et al., 2021; Ríos González et al., 2017; Vélez de la Calle & Aragón Holguín, 2018). Aunque es importante, la participación de mujeres en cargos de decisión no es suficiente para lograr la equidad de género; pues se necesitan transformaciones estructurales y culturales, así como agendas de igualdad y desarrollo de competencia de género en el personal, para comprender los procesos de generización en la vida institucional, desmontando mandatos de méritos y rendimiento que promueven soluciones individuales a problemas estructurales, sobrecargando a las mujeres (Wroblewski, 2021).

### ***Equilibrio entre la vida familiar y laboral***

Según el Informe de Equidad de Género de la UNESCO (Bothwell et al., 2022), el 90 % de las universidades implementan políticas y servicios de apoyo para conciliar vida familiar y

laboral, incluyendo servicios como guarderías, pero persisten desafíos por la distribución desigual y feminizada del trabajo de cuidado, que recae desproporcionadamente sobre las mujeres (véase Tabla 3).

**Tabla 3**

*Equilibrio entre la vida personal y familiar*

Resultado	Categoría
<p>La maternidad y el matrimonio ponen en desventaja a las mujeres académicas, impidiéndoles tener altos niveles de producción (De Villiers et al., 2021; Reyes Pérez et al. 2021; Tseng &amp; Chang, 2023; Zabaniotou, 2021).</p>	<p>La maternidad genera desventajas para las carreras académicas de las mujeres, en un contexto de desigual distribución de los cuidados.</p>
<p>Círculo vicioso en la vida de las académicas, quienes tienen dobles jornadas entre el trabajo doméstico y profesional, invirtiendo más tiempo en tareas administrativas y docencia, lo que genera menos oportunidad de investigar y publicar. Por ello, no logran acceder a cargos de prestigio ni a fondos de investigación (Castañeda &amp; Ordorika, 2015 como se cita en Vélez de la Calle &amp; Aragón Holguín, 2018).</p>	
<p>En Taiwán, mujeres reportaron dificultades para balancear la vida familiar y laboral, con retrasos en sus investigaciones, debido a las licencias de maternidad y el cuidado de niños pequeños (Tseng &amp; Chang, 2023).</p>	
<p>Mujeres académicas y madres se sienten como “extrañas” en la universidad, experimentando incertidumbre, estrés, sensación de fracaso, culpa, cansancio y menor autoconfianza (De Villiers et al., 2021; White &amp; Goriss-Hunter, 2021; Zabaniotou, 2021).</p>	<p>El modelo de carrera masculina ininterrumpida genera estándares de rendimiento que obstaculiza el equilibrio entre la vida familiar y laboral, especialmente para mujeres</p>
<p>Aunque algunos países tienen legislación sobre trabajo flexible para cuidadores, hay directivos que prefieren personal a tiempo completo, siguiendo el modelo de carrera masculina convencional. Se considera a mujeres que trabajan tiempo parcial como menos comprometidas o competentes (Bryant et al., 2017; White &amp; Goriss-Hunter, 2021)</p>	
<b>Síntesis</b>	
<p>Los trabajos del cuidado, tradicionalmente feminizados, obstaculizan las carreras académicas de las mujeres en un modelo cultural competitivo y masculino, generándoles sobrecarga y sensación de fracaso, culpa, menor autoconfianza y cansancio.</p>	

*Nota.* Elaboración propia.

Bajo el mandato neoliberal conocido como “producir o morir” (Ríos González et al., 2017),

las mujeres enfrentan desafíos para equilibrar vida familiar y laboral en las universidades (Zabaniotou, 2021). El “ideal de buen científico”, históricamente construido en torno a un modelo masculino debido a la exclusión de las mujeres (Wroblewski, 2021), promueve la dedicación exclusiva a la ciencia, dejando de lado responsabilidades de cuidado, que en numerosos marcos culturales recaen fundamentalmente sobre las mujeres. Se espera que las académicas, especialmente madres, separen su identidad profesional de la personal (De Villiers et al., 2021), ajustándose a un modelo de carrera masculino lineal, mientras asumen roles tradicionales de género en el hogar (Preciado Cortés, 2023). En este contexto, incluso las políticas de equidad de género pueden convertirse en esfuerzos por restaurar la productividad de las mujeres bajo el estilo neoliberal (De Villiers et al., 2021), lo que puede dar lugar a sobrecarga, culpa u autoexplotación; pues no se cuestionan las desigualdades que se viven en otras instituciones sociales, como la familia.

Se hace además necesario considerar las diferencias culturales; por ejemplo, los desafíos que enfrentan las mujeres de países árabes son diferentes a aquellos que experimentan las de otras latitudes. Por otro lado, la experiencia de la maternidad no atraviesa de la misma manera a todas las mujeres académicas; algunas reportan que se han vuelto más eficaces y han fortalecido sus capacidades para organizar. No obstante, también suelen sentirse agotadas y abrumadas por la doble o triple jornada que deben asumir, lo que redundo en altos niveles de ansiedad y estrés (Zabaniotou, 2021).

### ***Violencias basadas en el género (VBG)***

Las universidades están abordando activamente la prevención y sanción de VBG (Bothwell et al., 2022), aunque estas continúan existiendo en los campus, como se indica en la Tabla 4.

**Tabla 4**

*Acoso sexual y otras VBG*

<b>Resultado</b>	<b>Categoría</b>
El acoso sexual es la VBG más prevalente en las universidades (Duque Monsalve et al., 2022; Otálvaro-Marín et al., 2018).	
Las mujeres son las que más padecen acoso sexual (Duque Monsalve et al., 2022; Kristoffersson et al., 2016).	
Pardo Calvache et al. (2024) identificaron acoso sexual por parte de profesores hombres hacia estudiantes mujeres en una facultad de ingenierías.	El acoso sexual es la forma más prevalente de VBG en las universidades, afecta principalmente a las mujeres y también ocurre en entornos virtuales.
Márquez Montaña et al. (2020) encontraron que un 44 % de los estudiantes aseguró experimentar acoso sexual por parte de otros estudiantes.	
El acoso sexual entre universitarios colombianos es facilitado por las condiciones propias de las interacciones online (Duque Monsalve et al., 2019).	
El 25,9 % de los estudiantes de ingenierías ha experimentado discriminación, principalmente a través de lenguaje ofensivo y violencia psicológica (Pardo Calvache et al., 2024).	
Ibarra et al. (2019) identificaron diversas formas de VBG en la universidad: acoso verbal y psicológico, manoseo, exhibicionismo y violación, vinculadas a topofobias (miedo a ciertos lugares solitarios y oscuros en la universidad).	En las universidades se presentan VBG de tipo verbal, físico, sexual y psicológico.
El sexismo hostil afecta a estudiantes de medicina que son objeto de bromas despectivas y sexuales (Kristoffersson et al., 2016).	
Los hombres académicos en STEM perciben más discriminación hacia personas LGBTIQ+ que hacia mujeres (Troncoso et al., 2023).	Las violencias hacia la población LGBTIQ+ son reconocidas por los participantes de los estudios, a veces más que las violencias hacia las mujeres.
Pardo Calvache et al. (2024) encontraron discriminación hacia personas LGBTIQ+ entre estudiantes de ingeniería.	
Ibarra et al. (2019) encontraron acoso y agresión hacia población diversa en la Universidad del Valle en Colombia.	
Las respuestas más frecuentes ante el acoso sexual fueron evitativas (p. e. huir), seguidas de búsqueda de apoyo (Cano-Arango et al., 2022). La confrontación al agresor puede ser efectiva, pero a veces resulta en retaliaciones (Cano-Arango et al., 2022). Pocas veces las estudiantes denuncian y al hacerlo muchas son revictimizadas (Cano-Arango et al., 2022). Las acciones colectivas feministas son una respuesta emergente.	Las respuestas de las víctimas ante las VBG son principalmente evitativas.
Ante el acoso sexual las estudiantes asumen comportamientos rígidos en la relación con sus mentores (Webster et al., 2016).	
Las estudiantes evitaron confrontar el sexismo, temiendo ser excluidas, algunas buscaron apoyo (Kristoffersson et al., 2016).	
<b>Síntesis</b>	

Resultado	Categoría
En las universidades se presentan VBG de tipo verbal, físico, sexual y psicológico, siendo el acoso sexual la violencia más prevalente, que afecta más a las mujeres y a la población LGBTIQ+; las víctimas tienden a responder de manera evitativa.	

*Nota.* Elaboración propia.

Las VBG persisten en universidades debido a la resistencia a cambiar creencias sexistas (Ibarra et al., 2019), a las normas sociales que reproducen la masculinidad hegemónica (De Villiers et al., 2021), a la cosificación sexual del cuerpo femenino (Fuentes Vásquez, 2016), a la normalización de estas violencias (Ibarra et al., 2019; De Villiers et al., 2021) y a una actitud de “cinismo cotidiano” que hace que incidentes sexistas sean minimizados incluso por víctimas (Kristoffersson et al., 2016). Por lo mismo, muchas mujeres reaccionan de manera evitativa frente a la violencia que padecen, lo que contribuye a que el problema estructural de las violencias hacia las mujeres se mantenga en el tiempo (Cano-Arango et al., 2022). Desde la teoría de las organizaciones generizadas se entiende que la normalización de prácticas patriarcales dentro de las organizaciones puede hacer que formas de violencia, como el acoso sexual, sean minimizadas o percibidas como parte del ambiente laboral o académico; de esa manera, estas violencias cotidianas generan un efecto acumulativo que sostiene las relaciones de desigualdad en el tiempo.

La Tabla 4 resalta la visibilización que se ha logrado de las violencias contra la población LGBTIQ+ en las IES. Aunque el 70 % de las universidades informan tener políticas contra la discriminación de personas trans, persisten importantes desafíos debido a la sistemática vulneración de sus derechos (Bothwell et al., 2022; Goyes-Moreno et al., 2020). En este sentido, la presente revisión apoya la afirmación de que el reconocimiento de los derechos de las personas transgénero en las IES es la nueva frontera en la lucha por la equidad de género.

Un tipo particular de VBG es el trato diferencial y la exclusión de las mujeres de espacios académicos o laborales, que tiene su fundamento en los estereotipos y prejuicios hacia ellas. En la Tabla 5 se sintetiza la información al respecto.

**Tabla 5**

*Estereotipos, prejuicios y discriminación debido al género*

<b>Resultados</b>	<b>Categoría</b>
<p>Márquez Montaña et al. (2020) encontraron que los chistes discriminatorios o sexistas, son formas de violencia simbólica mucho más frecuentes y normalizadas que las violencia físicas y sexuales. Webster et al. (2016) encontró prejuicios en contra de la promoción de las mujeres a puestos de responsabilidad en cirugía.</p>	
<p>Algunas estudiantes son invisibilizadas por sus supervisores y se identifica un sutil favorecimiento hacia los hombres durante la formación clínica relacionado con ideas de que son más competentes y hábiles. Se les percibe más confiados y se les da más rango de acción (Kristoffersson et al., 2016).</p>	
<p>El 44 % de estudiantes de ingeniería perciben brechas de género como favoritismos hacia los hombres o devaluación de las mujeres (Pardo Calvache et al., 2024).</p>	
<p>A las estudiantes de medicina se les recomendaba no optar por especialidades médicas físicamente demandantes o que les podría obstaculizar su papel como madres. Se espera que realicen tareas de cuidado (físico y emocional) hacia los pacientes que no se les exige a los hombres (Kristoffersson et al., 2016).</p>	<p>Los estereotipos y prejuicios hacia las mujeres conducen a su exclusión de espacios académicos y laborales, a la falta de reconocimiento de su trabajo y a su encapsulamiento en actividades estereotipadas.</p>
<p>Las mujeres son percibidas como menos inteligentes, pero más dedicadas, los hombres como más competentes e inteligentes, pero no tan trabajadores (Kristoffersson et al., 2016; López-Francés et al., 2016), por eso los profesores tienden a tratar a las mujeres con condescendencia y a los hombres con mayor exigencia, especialmente en áreas STEM (López-Francés et al., 2016).</p>	
<p>Entre estudiantes, con frecuencia las mujeres se encargan de la parte estética de los procesos, mientras que los hombres lideran los debates; a esto subyace una percepción inferioridad de ciertas capacidades en las mujeres (Otálvaro-Marín et al., 2018).</p>	
<p>Las académicas enfrentan problemas de credibilidad científica en comparación con sus pares varones; las disciplinas feminizadas sufren el cuestionamiento de su estatus científico (Otálvaro Marín et al., 2013).</p>	

Resultados	Categoría
<p>Analizando las trayectorias de mujeres investigadoras de México se encuentran experiencias de descalificación e invisibilización de su trabajo, además son castigadas por no asumir roles tradicionales (Preciado Cortés, 2023).</p>	
<p>Los hombres que optan por la especialidad de ginecología y obstetricia viven experiencias de exclusión (Kristoffersson et al., 2016).</p>	<p>Los hombres sufren discriminación en la especialidad de ginecología.</p>
<p>Estudiantes de medicina temen ser acusadas de utilizar su sexualidad para lograr beneficios, debido al prejuicio de que las mujeres utilizan deliberadamente la sexualidad para ganar poder (Kristoffersson et al., 2016).</p>	
<p>Las estudiantes no son evaluadas sólo por su habilidad, sino también por su apariencia (Kristoffersson et al., 2016).</p>	
<p>Las estudiantes perciben que son vistas por los demás como inseguras pero trabajadoras; su buen desempeño se atribuye a su dedicación y no a su inteligencia (Kristoffersson et al., 2016).</p>	
<p>Özgümüs et al. (2020) identificaron que cuando la autoría de un material didáctico idéntico se atribuye a mujeres y no a hombres, suele recibir evaluaciones más negativas, especialmente por parte de evaluadores masculinos.</p>	<p>Las mujeres en la academia obtienen evaluaciones más negativas en comparación con los hombres, a pesar de tener el mismo mérito porque son evaluadas con base en estereotipos de género.</p>
<p>Andersson et al. (2021) encontraron que los revisores que valoran los procesos de contratación docente suelen otorgar puntuaciones más altas de mérito a los hombres, a pesar de que las mujeres los igualen en productividad.</p>	
<p>Las evaluaciones de docentes por parte de estudiantes están cargadas de estereotipos de género. Las profesoras suelen ser más penalizadas y calificadas como “dulce, hermosa, mamá, alegre, amiga”, etc.; los profesores son valorados como “genios, crac, bacanes, agradables”, etc. (Urdaneta, 2021).</p>	

**Síntesis**

Las evaluaciones a las mujeres en la academia pueden estar influidas por estereotipos sexistas; algunas son peor evaluadas en comparación con los hombres a pesar de tener los mismos méritos. Debido a los estereotipos y prejuicios hacia su género sufren exclusión de espacios académicos/laborales y falta de reconocimiento por su trabajo. Por su parte, los hombres sufren discriminación en la especialidad de ginecología y obstetricia.

*Nota.* Elaboración propia.

De lo expuesto en la Tabla 5 se deduce que en el sistema educativo aún pesan imaginarios patriarcales que refuerzan roles tradicionales e impiden la igualdad (Goyes-Moreno et al., 2020). Estos hallazgos revelan que las evaluaciones que se hacen de hombres y mujeres en la academia, tanto de estudiantes como profesores, siguen estando profundamente influenciadas por los estereotipos y prejuicios de género. En esta vía, la teoría de las organizaciones generizadas ha planteado que estas evaluaciones no son neutrales y no se ajustan a principios meritocráticos; por tanto, generan un efecto de discriminación hacia las mujeres, que impide su acceso igualitario a oportunidades y derechos. Sin embargo, no todos los miembros de la comunidad educativa comparten las mismas percepciones sobre estos fenómenos, en la Tabla 6 se especifican algunas diferencias.

**Tabla 6**

*Percepción de las VBG*

<b>Resultado</b>	<b>Categoría</b>
Las mujeres perciben con más frecuencias el acoso sexual que los hombres, porque hay diferencias de género en los roles de seducción y prácticas de consentimiento sexual. Las mujeres son acosadas principalmente por figuras de autoridad y experimentan más consecuencias negativas (Duque Monsalve et al., 2022).	Las mujeres tienden a percibir más las VBG hacia ellas en comparación con los hombres.
Los hombres se sintieron menos afectados por insinuaciones sexuales y con más libertad para coquetear, buscando mejorar su posición. Esto se debe a su posición más alta en la jerarquía de género (Kristoffersson et al., 2016).	
Las estudiantes dieron ejemplos más personales y diversos de discriminación por género que los hombres (Kristoffersson et al., 2016).	
Los hombres tienen menor probabilidad de reconocer las situaciones de sexismo y de discriminación de género (Nash et al., 2021).	
Las mujeres expresan una mayor tendencia a priorizar el establecimiento de objetivos de igualdad en las IES (Bryant et al., 2017).	
En universidades públicas chilenas, las académicas de áreas STEAM perciben menos democracia en la organización que los hombres (Troncoso et al., 2023).	
Académicos jóvenes tienen mayor percepción de discriminación hacia las mujeres que académicos de más edad;	

Resultado	Categoría
los jóvenes han estado más expuestos a discursos sobre la equidad de género (Troncoso et al., 2023).	
Tseng y Chang (2023) advierten que en su estudio los casos de discriminación podrían haber quedado ocultos, porque cualquier incidente mal manejado podría generar daños a la reputación de la universidad.	
En los grupos de discusión, las mujeres narraron experiencias de discriminación por género. Esto contradujo la información recabada en las entrevistas con las mismas participantes donde la mayoría negó que su género influyera en su vida profesional (Webster et al., 2016).	En carreras de alto prestigio las mujeres son más reacias a reconocer que han sido víctimas de discriminación por género.
En el estudio de Kristoffersson et al. (2016) muchos participantes declararon inicialmente que el género no importaba, pero más tarde describieron numerosas situaciones de maltrato.	
Síntesis	
Las mujeres tienden a percibir más las VBG hacia ellas en comparación con los hombres, cuando ellos viven acoso su posición de superioridad en la jerarquía de género les permite sentirse menos amenazados. Existe una excepción, en las carreras de alto prestigio a las mujeres les cuesta reconocer que han sido objeto de discriminación. Los casos también pueden quedar ocultos por temor al daño reputacional.	

*Nota.* Elaboración propia.

De acuerdo con el marco interpretativo de la teoría de las organizaciones generizadas, la mayor percepción de VBG por parte de las mujeres puede deberse a que las mujeres suelen ser socializadas para estar más atentas a situaciones de riesgo o amenaza, dado que históricamente han sido más vulnerables a la violencia de género; además, las experiencias acumuladas de violencia refuerzan su capacidad para identificar comportamientos que podrían pasar desapercibidos para los hombres. No obstante, la Tabla 6 también muestra que estas violencias pueden pasar desapercibidas para algunas mujeres, especialmente en carreras de alto prestigio, produciéndose un efecto de “ceguera de género” o “supresión del género” (Webster et al., 2016). Esto se puede explicar teniendo en cuenta que, en las profesiones de élite, la ideología meritocrática y los relatos individualistas de éxito permite creer que las personas se han ganado su posición privilegiada y pensar que las dificultades no se deben a la discriminación sistemática; suponen que la igualdad existe y que el mundo es justo. Además, identificarse como víctimas puede hacerlas parecer diferentes a la norma, acentuando su otredad (Webster et al., 2016). Reconocer la discriminación también puede entrar en conflicto con la idea de que se vive en un país igualitario, o con ideas sobre la libertad y responsabilidad individual (Kristoffersson et al., 2016).

### *El género en el currículo*

La inclusión de la perspectiva de género en el currículo es incipiente, solo en algunos programas se ofrecen cursos sobre el tema y estos no resultan suficientes para que los profesionales comprendan e intervengan de manera pertinente los problemas sociales relacionados con el género (Fuentes Vásquez, 2016; Gauché Marchetti, 2020; Jaramillo Sierra et al., 2020; Otálvaro Marín & Martínez Santander, 2013). Además, es frecuente que los aportes de las mujeres a las ciencias sean invisibilizados (Goyes-Moreno et al., 2020).

Los resultados del estudio de López-Francés et al. (2016), en una universidad española, indican que alrededor del 75 % de los estudiantes cree que es deber de los profesores universitarios educar sobre igualdad y prevenir la violencia de género; sin embargo, solo el 50 % considera que sus profesores atribuyen relevancia a esos temas. Particularmente en el ámbito del derecho se han llevado a cabo investigaciones que evidencian los sesgos patriarcales de las normas jurídicas y su interpretación, y que muestran que una formación específica en género es fundamental para que los futuros abogados no reproduzcan esos sesgos (Gauché Marchetti 2020; Jaramillo Sierra et al., 2020). Jaramillo Sierra et al. (2020) encontraron que, en Colombia, menos de un tercio de los programas de derecho ofrecen cursos sobre derechos de las mujeres, feminismo o derechos humanos. Además, los estudiantes de derecho tienden a desconocer los derechos sexuales y reproductivos y su nivel de religiosidad se relaciona negativamente con la tendencia a actuar conforme a las leyes sobre protección de esos derechos, aunque las mujeres suelen ser más conocedoras y menos prejuiciosas en esta materia. La investigación también reveló que en las facultades de Derecho de Colombia se siguen utilizando manuales que transmiten prejuicios sobre las mujeres y la homosexualidad, que algunos profesores consideran que no tienen el conocimiento o competencia para abordar estos temas y que aquellos que sí los abordan se sienten marginados y en riesgo.

## **Estrategias para la promoción de la equidad de género en la universidad**

En los últimos años, la búsqueda de la equidad de género en IES ha sido una tendencia mundial. En América Latina, el Caribe y Europa se han implementado macroproyectos como Equality, Feges, Misesal y ACT on Gender. Estas iniciativas han fomentado políticas y acciones de equidad de género en sinergia con normas internacionales y nacionales, la denuncia de violencias sexuales basadas en género y la movilización estudiantil (Fuentes Vásquez, 2022). Programas internacionales como Expert Group Review, Gender Equality Taskforce, SAGE, SWAM, Athena Swan y Senior Academic Leadership Initiative buscan condiciones organizacionales favorables para la equidad de género. Además, el programa Male Champions for Change (MCC) promueve la alianza de los varones en la promoción de la igualdad (Nash et al., 2021).

Según Bothwell et al. (2022), entre el 81 % y el 89 % de las universidades a nivel mundial informan tener políticas para prevenir la discriminación hacia las mujeres, protección para denunciante y seguimiento de las tasas de solicitud, acceso y graduación de mujeres, además de planes específicos para facilitar su acceso. Sin embargo, muchas de estas instituciones no aportan evidencias específicas del cumplimiento de dichas políticas. A pesar de ello, es importante reconocer algunas acciones en favor de la equidad de género realizadas en diversas universidades, como se muestra en la Tabla 7.

**Tabla 7**

*Estrategias para la promoción de la equidad de género en la universidad*

<b>Resultado</b>	<b>Categoría</b>
Protocolos sobre prevención, atención y sanción de VBG con instancias para la investigación de los casos (Goyes-Moreno et al., 2020; Tseng & Chang, 2023). En 16 de los 26 países analizados por la Bothwell et al. (2022), al menos el 90 % de las universidades cuenta con políticas de no discriminación contra las mujeres. Incluyen no solo medidas punitivas, sino pedagógicas alternativas frente a las violencias simbólicas más cotidianas y normalizadas (Márquez Montaña et al., 2020).	Creación de políticas de equidad de género y arquitecturas de género transversales a toda la institución.
Políticas para la promoción de la equidad de género e incorporación en el plan de desarrollo de la universidad de objetivos alusivos a la disminución de las brechas de género (Bothwell et al., 2022).	

Resultado	Categoría
Creación de unidades especializadas para implementar las políticas de género y la transversalización del enfoque de género en las funciones misionales de las universidades (Bothwell et al., 2022; Goyes-Moreno et al., 2020; Hodgins & O'Connor, 2021; Mandiola et al. 2022; Wroblewski, 2021).	
Cuotas de género en los órganos que toman decisiones (Mandiola et al., 2022; Wroblewski, 2021) y cuotas de género según el modelo de “cascada flexible” para todas las promociones (Hodgins & O'Connor, 2021).	
Aplicaciones tecnológicas para la denuncia de las VBG, como lo hizo la Universidad de Kenyatta, Kenia (Bothwell et al., 2022).	
Actos simbólicos como la solicitud pública de disculpas frente a fallas pasadas en el tratamiento de la discriminación por motivos de género (Bothwell et al., 2022).	
Incorporación de lenguaje incluyente, incluso en los títulos y certificaciones que emite la universidad (Bothwell et al., 2022).	
Monitoreo de los datos de acceso, tasas de graduación y composición de personal desglosados por género para hacer seguimiento a las condiciones de equidad (Bothwell et al., 2022) y contrarrestar la negación del problema (Hodgins & O'Connor, 2021).	
Establecimiento de puntajes de admisión más bajos para mujeres, de cara a favorecer su acceso en la Universidad de Kenyatta, Kenia (Bothwell et al., 2022).	
Revisión de las cargas de trabajo, pues es probable que las mujeres tengan mayor carga administrativa (Hodgins & O'Connor, 2021).	
En los procesos de promoción: revisión del sistema de escalafón profesoral, mayor transparencia, paridad en los comités evaluadores con el fin de contrarrestar el efecto de la homosociabilidad (Hodgins & O'Connor, 2021).	
Clínica transgénero y baños neutros en algunas universidades (Bothwell et al., 2022).	
Transferencia de conocimiento a comunidades rurales anclada a una estrategia de aprendizaje experiencial (Bothwell et al., 2022).	Proyección social para la promoción de equidad de género con comunidades externas.
Programas de empoderamiento económico de las mujeres (Bothwell et al., 2022).	
Licencia remunerada para la maternidad y la paternidad, incluso por aborto (Bothwell et al., 2022).	Políticas para promover la conciliación de la vida

<b>Resultado</b>	<b>Categoría</b>
Instalaciones de cuidado infantil para hijos de estudiantes y personal de la universidad (Bothwell et al., 2022; De Villiers et al., 2021).	familiar, laboral y académica en las mujeres.
Programas para el reintegro equilibrado al trabajo luego de la maternidad o paternidad, incluyen: la disminución en la jornada laboral por el mismo salario, áreas amigables para la infancia, etc. (De Villiers et al., 2021).	
El trabajo flexible bien remunerado (tiempo parcial, contratos a corto plazo y licencias) para las mujeres responsables de trabajo de cuidado (White & Goriss-Hunter, 2021)	

**Síntesis**

Institucionalización del género a través de políticas de equidad de género y nuevas arquitecturas de género transversales a todas las funciones sustantivas de las IES: docencia, investigación y proyección social.

*Nota.* Elaboración propia.

Algunas universidades han reportado avances en equidad de género gracias a estas estrategias. Se describe un incremento en la participación de mujeres en cargos de liderazgo académico y administrativo (Wroblewski, 2021), más mujeres ascendiendo en el escalafón docente (Hodgins & O'Connor, 2021), mejora en la conciliación de la vida familiar y laboral con trabajo flexible y bien remunerado para mujeres (White & Goriss-Hunter, 2021), menor influencia de estereotipos de género en la evaluación del personal científico (Tseng & Chang, 2023) y un incremento en la participación y corresponsabilidad de hombres en iniciativas de prevención de VBG (De Villiers et al., 2021). Sin embargo, prevalecen barreras que limitan el impacto de estas estrategias, como se detalla en la Tabla 8.

**Tabla 8**

*Barreras que limitan la promoción de la equidad de género*

<b>Resultado</b>	<b>Categoría</b>
Existen barreras ideológicas y culturales arraigadas en el sexismo y la homofobia, manifestadas principalmente en el rechazo a la “ideología de género” (Fuentes Vásquez, 2022).	Rechazo explícito al enfoque de género.

Resultado	Categoría
Mingo y Moreno (2015) hablan del “derecho a no saber” y la “ignorancia cultivada” como mecanismos en las IES para negar las VBG, ocultando su naturaleza estructural y evadiendo su tratamiento.	
Los protocolos de atención a VBG pueden llevar a tratar el acoso de manera individualizada y punitiva (Cuello & Morgan, 2018; Pitch, 2014, como se cita en Mandiola et al., 2022), reflejando la fragmentación de demandas en la gestión neoliberal (Pecheny, 2010; Pecheny, Zaidan y Lucaccini, 2019, como se cita en Mandiola et al., 2022) y silenciando las violencias estructurales (Hearn & Parkin, 2001, como se cita en Mandiola et al., 2022).	Negación del carácter estructural de las VBG.
Algunos países carecen de políticas de no discriminación hacia personas trans en sus universidades (Bothwell et al., 2022).	
Algunas políticas, como la chilena, no abordan la violencia epistémica subyacente en las formas de inequidad que intentan superar (Fricker, 2017; Spivak, 1998, como se citan en Mandiola et al., 2022).	Políticas de equidad de género que omiten componentes importantes (enfoque interseccional, violencia epistémica, violencia a población trans).
Políticas no sensibles a las desigualdades múltiples, carecen de indicadores que hagan posible hacer análisis interseccionales (Fuentes Vásquez, 2016).	
En el tratamiento de casos de VBG persiste la violencia institucional: careo entre víctima y agresor, culpabilización de las víctimas, el trato hostil hacia ellas, demoras injustificadas en los procesos disciplinarios, no confidencialidad, etc. (Duque Monsalve et al., 2024).	
Algunas políticas nacionales carecen de carácter vinculante, quedando a discreción de la institución (Mandiola et al., 2022).	
Ausencia de personal idóneo para implementar la política y de presupuesto específico. El tema no es prioritario en la agenda institucional (Fuentes Vásquez, 2022; Mandiola et al., 2022).	Políticas de género sin implementación efectiva (no vinculantes, revictimizantes, sin financiación, sin personal idóneo, no transversales).
Burocratización del género: la gestión de la política queda delegada en funcionarios “neutrales” sin conocimiento o implicación en el tema; se elimina la perspectiva crítica de la teoría feminista (Buquet Corleto et al., 2010, como se cita en Mandiola et al., 2022).	
Con la designación de “gestoras de género”, mujeres expertas en género, para la implementación de políticas se crea una “especialización administrativa” que no favorece su transversalización (Mandiola et al., 2022).	
La “academización del feminismo” reduce el movimiento a contenido curricular o investigación, neutralizando sus demandas políticas (Mandiola Cotroneo et al., 2019).	
Persistencia de dinámicas de “publicar o morir” y sistemas de gobierno poco participativos dejan a las mujeres lidiando con la tarea de “incluirse” en un entorno que aún las excluye (Mandiola et al., 2022).	
El establecimiento de cuotas de género en los órganos de decisión institucionales no desmonta los mandatos de rendimiento que producen sobrecarga en la vida laboral y dificultades para equilibrarla con la familiar (Wroblewski, 2021).	Las políticas de género no transforman condiciones estructurales y responsabilizan a las mujeres.
Leyes de trabajo flexible para mujeres cuidadoras no contrarrestan las normas informales de género en la organización que favorecen una carrera	

Resultado	Categoría
lineal típica de hombres ni cambian la cultura de exceso de trabajo (White & Goriss-Hunter, 2021)	
Síntesis	
En algunas IES persiste un rechazo directo del enfoque de género, mientras que en otras se niega el carácter estructural del problema, esto hace que las medidas propuestas sean insuficientes, inefectivas o incluso revictimizantes.	
<i>Nota.</i> Elaboración propia.	

Para explicar las barreras que impiden la efectiva implementación de las políticas de equidad de género es pertinente reconocer lo planteado por teoría de la resistencia institucionalizada de Agócs (1997) que describe cómo los tomadores de decisiones evitan cambios organizacionales mediante cuatro estrategias: negar la necesidad de cambio, no aceptar la responsabilidad, negarse a implementar el cambio acordado y desmantelar el cambio. Por ejemplo, negarse a implementar el cambio incluye estrategias como realizar actividades para “arreglar” a las mujeres sin deconstruir los privilegios masculinos; esto es visible en el estudio de Hodgins y O'Connor (2021) que analiza un caso en que las directivas universitarias rehúyen a cambiar de facto las condiciones laborales de las mujeres y más bien optan por realizar acciones de sensibilización para que ellas “tengan más confianza, sean más políticas y tomen mejores decisiones”.

En síntesis, las políticas y acciones afirmativas para combatir la desigualdad de género no garantizan el éxito en esa tarea. En algunos casos, existe un rechazo explícito o implícito basado en ideologías sexistas hacia los discursos e intentos por generar equidad de género. En otros, las VBG y las desigualdades entre hombres y mujeres se tratan como casos aislados y no como problemas estructurales. Además, existe falta voluntad política para asignar los recursos requeridos para implementar políticas, y, a pesar de las mejores intenciones, las acciones tomadas pueden resultar insuficientes. En muchas ocasiones, los tomadores de decisiones omiten realizar cambios significativos y las mujeres continúan con la tarea de “incluirse” en programas que les demandan nuevos esfuerzos. Por ejemplo, se les dan incentivos para publicar, pero no se aborda la distribución desigual de los cuidados, la sobrecarga laboral y las dinámicas de competencia, individualismo y precarización laboral propias del modelo socioeconómico vigente. En este sentido, es necesario hacer una lectura interseccional del fenómeno que tenga en cuenta no solo la subordinación de las mujeres, sino también la precarización del trabajo en contextos de educación

superior que tiene que ver con procesos de neoliberalización económica marcados por la sobrecarga de trabajo y mandatos de rendimiento excesivos.

### **Discusión**

En los últimos años, las IES en Colombia han asistido a un importante proceso de fortalecimiento institucional para la prevención, detección, atención y sanción de las violencias sexuales y basadas en género, resultado de la movilización estudiantil y de las exigencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para crear protocolos y rutas de acción (MEN, 2022). Si bien esto constituye un valioso avance para garantizar que las IES sean espacios seguros para las mujeres y disidencias sexuales y de género, el logro de este propósito implica también un compromiso más amplio con la equidad de género, que requiere atender a las experiencias del personal estudiantil, docente y administrativo (Buquet Corleto et al., 2010), desde una clara comprensión de cómo los procesos de generización y de neoliberalización de la educación superior constituyen una matriz configuradora de dichas experiencias (Ríos González et al., 2017). En este sentido, la contribución principal de la presente revisión no solo radica en proponer una categorización de las dimensiones asociadas a la equidad de género en contextos universitarios y en consolidar estrategias para su promoción, sino también en ofrecer una lectura de estos fenómenos a la luz de los procesos de generización, reconociendo a las universidades como reproductoras del sistema sexo-género.

De hecho, uno de los hallazgos sobresalientes de la presente revisión consiste precisamente en comprender que las medidas desarrolladas en pro de la equidad no se pueden circunscribir solamente a lograr una igualdad aritmética entre mujeres y hombres, por ejemplo en matrícula o cargos de poder; sino que supone un cuestionamiento profundo acerca de cómo las universidades son instituciones generizadas, por lo que sus formas de organización reproducen desigualdades, así que los cambios deben ser tanto estructurales como culturales (Mandiola et al., 2022). Es necesaria la generación de normativas que hagan posibles acciones afirmativas, acompañadas de un compromiso con el desmonte de estereotipos y el desarrollo de una competencia de género entre la comunidad educativa (Wroblewski, 2021).

En este contexto, la construcción de una política de equidad de género puede constituir un logro importante para las IES que aún no la tienen; no obstante, también es necesario advertir que su existencia puede resultar extraña para la institución o puede ejercer un efecto tranquilizador, pues representa una aparente asunción de responsabilidad; pero que si esta no se ejecuta y no se evalúa adecuadamente, o si constituye un mero esfuerzo por “marcar casillas”, difícilmente trascenderá su impacto para incidir en la realidad cotidiana de la comunidad educativa (Ahmed, 2021).

De hecho, algunas acciones encaminadas a la equidad pueden ser acrílicas a lógicas de productividad que se trazan en el marco de la mercantilización de la educación superior (Ríos González et al., 2017); también, pueden enfrentar grandes barreras no solo institucionales, sino también simbólicas, lo que hace que el trabajo por la equidad y por la diversidad pueda sentirse como “chocarse con fuerza contra algo que no se mueve (...). Hay que trabajar el sistema, descifrar los mecanismos que traban su transformación” (Ahmed, 2021, p. 180). Se necesita un ejercicio reflexivo claro y una articulación estratégica con las apuestas de cada institución, buscando la convergencia de intereses (Nash et al., 2021), sin perder el carácter crítico.

Finalmente, es necesario reconocer que no existen fórmulas inequívocas para construir equidad de género, por lo que las experiencias de otros contextos pueden ser inspiradoras, pero no sustituyen la necesaria construcción participativa del propio diagnóstico, la propia política y agenda en cada institución de educación superior. Iniciativas que necesitan ser fortalecidas por la acción conjunta y sinérgica de diferentes actores de la comunidad universitaria y que implican un “trabajo voluntarioso”, para persistir de cara a las resistencias que surgen cuando se intenta mover un sistema para abrir lugar a otros cuerpos (Ahmed, 2021).

No obstante, la clasificación de las dimensiones asociadas a la equidad de género en la educación superior propuesta en esta revisión, junto con la consolidación de estrategias y barreras para su promoción, representa un aporte significativo con relevantes implicaciones prácticas frente a los desafíos actuales que enfrentan las instituciones de educación superior, especialmente en el contexto colombiano. La clasificación precisa de una serie de dimensiones permite identificar áreas que deben ser diagnosticadas y atendidas, lo que aporta valiosos insumos para la formulación de políticas en el tema; ampliando el horizonte de análisis más allá de las violencias sexuales y basadas en género, que si bien deben ser atendidas de manera urgente, constituyen la puerta de

entrada para el abordaje de otras inequidades de género y para el desarrollo de transformaciones estructurales que hagan posible la inclusión.

Asimismo, la clasificación de las dimensiones asociadas a la equidad de género constituye un insumo para la construcción de sistemas de indicadores propios que faciliten el diagnóstico y evaluación de políticas; permitiendo además orientar acciones de promoción de la equidad de género y de prevención, detección y atención de violencias y discriminación en esta materia.

Por otro lado, la consolidación de estrategias y barreras para la promoción de la equidad de género permite visibilizar experiencias que pueden ser aleccionadores e inspiradores en contextos y realidades institucionales concretas, así como hacer lectura situada de aquellos desafíos que deben abordarse para trabajar en torno a las desigualdades de género.

Cabe indicar que el presente estudio reproduce en gran medida los hallazgos de revisiones previas sobre equidad de género en la educación superior, como la realizada por Lya Fuentes Vásquez en 2016. No obstante, aporta de manera significativa al campo al organizar dichos hallazgos en dimensiones analíticas claramente diferenciadas. Además, en comparación con la revisión de Fuentes Vásquez (2016), este estudio identifica hallazgos novedosos que no habían sido reportados anteriormente. Entre ellos se destacan: el recargo administrativo que enfrentan las mujeres como una posible explicación de su menor participación en cargos de liderazgo e investigación; una mayor visibilización de la violencia hacia la comunidad LGBTQ+ en las instituciones de educación superior (IES), en particular el reconocimiento de los derechos de las personas trans como una nueva frontera en la lucha por la equidad de género; la resistencia de algunas mujeres a reconocer la discriminación que han experimentado en las IES, especialmente en programas académicos de alto prestigio; una descripción más detallada de los estereotipos de género que limitan la participación femenina en el ámbito universitario; y una caracterización ampliada de las violencias sexuales y de las violencias basadas en género que afectan de manera desproporcionada a las mujeres en las IES, lo cual podría atribuirse al impulso que ha tenido la investigación en este campo tras el impacto del movimiento *#MeToo*.

Finalmente, es importante señalar algunas limitaciones de esta revisión. En primer lugar, aunque se incluyeron estudios de diversas regiones, no se profundiza en las diferencias contextuales ni en los aspectos específicos de las investigaciones colombianas, lo cual podría explorarse en futuras revisiones de cara a ofrecer insumos situados. Además, sería valioso ampliar

el análisis de la eficacia de estrategias concretas para promover la equidad de género, lo que podría abordarse en próximas publicaciones sobre el tema que pueden guiar e inspirar las acciones que hoy se desarrollan en múltiples IES. Por otro lado, a nivel metodológico este trabajo tiene las limitaciones propias de las revisiones narrativas que, a diferencia de otros tipos de revisión, no tienen tanta rigurosidad sistemática en los procesos de selección de los estudios, ni en la evaluación de la calidad de la evidencia disponible, lo que la hace más susceptible a sesgos y le da un alcance más exploratorio a la cuestión abordada.

### **Conclusiones**

Si bien existen avances importantes en materia de equidad de género, como el creciente acceso de mujeres a la educación superior, la creación de políticas y el desarrollo de una serie de acciones, aún persisten desafíos importantes como la segregación horizontal, vertical y por nivel educativo de las mujeres. Ellas terminan desarrollando tareas que gozan de menor prestigio, como administrativas y de docencia; mientras que tienen menos oportunidades en la investigación y producción académica. Estas inequidades se profundizan como consecuencia del trabajo del cuidado, el cual se encuentra feminizado y obstaculiza sus carreras académicas. Todo lo anterior, en el marco de lógicas neoliberales y masculinizadas.

Considerando los anteriores desafíos, se hace necesario identificar caminos de transformación, y en función de ello proponer algunas recomendaciones frente a las políticas de equidad de género: contar con la disponibilidad de recursos financieros para las políticas; evaluar y monitorear permanentemente la equidad de género, desde una perspectiva interseccional (Jiménez Rodrigo, 2022); favorecer el equilibrio entre la vida familiar y laboral, con medidas como: licencias, asignación de apoyos para investigación, flexibilización de horarios y generación de instalaciones adecuadas para el cuidado infantil; paridad en la contratación y en la designación de cargos y órganos de decisión; desarrollo de la competencia de género en todos los estamentos de la comunidad universitaria; promover la alianza de los varones desde el cuestionamiento de la masculinidad hegemónica; transversalizar el género en los niveles micro, meso y macro curricular: creación de centros o programas e incorporación en los planes de estudio de una educación no sexista y temas de asociados al género; investigación y producción que permita visibilizar la

experiencia de las mujeres y disidencias del sistema sexo-género; prepararse para hacer frente a las barreras que pueden surgir frente a las acciones afirmativas en favor de las mujeres y al trabajo por la diversidad.

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones contribuyan a la creación y el perfeccionamiento de instrumentos e indicadores que permitan evaluar el impacto de las políticas de promoción de la equidad de género, dado que las universidades que tienen políticas de equidad de género rara vez aportan evidencias específicas del cumplimiento de dichas políticas. Además, la heterogeneidad de las medidas actuales hace difícil la comparación entre estudios e instituciones, así como el abordaje interseccional del problema. En la misma línea, se recomienda que estudios posteriores identifiquen las mejores prácticas para la promoción de la equidad de género, a partir de una revisión sistemática de evidencia disponible.

### Referencias

- Acker, J. (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies: A theory of Gendered Organizations [Jerarquías, trabajos, cuerpos: una teoría de las organizaciones de género]. *Gender and Society* 4(1), 139-158. <https://doi.org/10.1177/089124390004002002>
- Agócs, C. (1997). Institutionalized Resistance to Organizational Change: Denial, Inaction and Repression [Resistencia institucionalizada al cambio organizacional: negación, inacción y repression]. *Journal of Business Ethics* 16(9), 917-931. <https://doi.org/10.1023/a:1017939404578>
- Ahmed, S. (2021). Trabajo de diversidad. En *Vivir una vida feminista* (pp. 175-288). Caja Negra.
- Andersson, E. R., Hagberg, C. E., & Hägg, S. (2021). Gender bias impacts top-merited candidates [El sesgo de género afecta a los candidatos con mayores méritos]. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 6. <https://doi.org/10.3389/frma.2021.594424>
- Bothwell, E., Roser-Chinchilla, J., Deraze, E., Ellis, R., Galán-Muros, V., Gallegos, G., & Mutize, T. (2022). *Gender equality: how global universities are performing. Part 1* [Igualdad de género: cómo se desempeñan las universidades globales. Parte 1]. Times Higher Education and the UNESCO International Institute of Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC).

- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method [Análisis de documentos como método de investigación cualitativa]. *Qualitative Research Journal* 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/qrj0902027>
- Bowyer, D., Deitz, M., Jamison, A., Taylor, C. E., Gyengesi, E., Ross, J., Hammond, H., Ogbeide, A. E., & Dune, T. (2021). Academic mothers, professional identity and COVID-19: Feminist reflections on career cycles, progression and practice [Academic mothers, professional identity and COVID-19: Feminist reflections on career cycles, progression and practice]. *Gender, Work & Organization*, 1-34. <https://doi.org/10.1111/gwao.12750>
- Bryant, L. D., Burkinshaw, P., House, A. O., West, R. M., & Ward, V. (2017). Good practice or positive action? Using Q methodology to identify competing views on improving gender equality in academic medicine [¿Buenas prácticas o acciones positivas? Uso de la metodología Q para identificar perspectivas contrapuestas sobre la mejora de la igualdad de género en la medicina académica]. *BMJ Open*, 7(8), <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-015973>
- Buquet Corleto, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 33, 211-225. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7058793>
- Buquet Corleto, A., Cooper, J., & Rodríguez Loredo, H. (2010). *Sistema de indicadores para la equidad de género en IES*. UNAM.
- Butler, J. (2013). Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig, Foucault. En M. Lamas (Comp.), *El Género. La construcción cultural de la diferencias sexual* (pp. 303-326). UNAM.
- Cano-Arango, B., Duque-Monsalve, L., Montoya-Escobar, M., & Gaviria-Gómez, A. (2022). Del silencio a la acción colectiva: voces de mujeres víctimas de acoso sexual en las IES. *The Qualitative Report*, 27(3), 752-776. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.4977>
- Cuevas-López, M., & Díaz-Rosas, F. (2015). Género y liderazgo en la universidad española. Un estudio sobre la brecha de género en la gestión universitaria. *Education Policy Analysis Archives* 23(106), 1-22. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2069>
- De Villiers T., Duma S., & Abrahams, N. (2021) “As young men we have a role to play in preventing sexual violence”: Development and relevance of the men with conscience

- intervention to prevent sexual violence [“Como hombres jóvenes tenemos un papel que desempeñar en la prevención de la violencia sexual”: Desarrollo y relevancia de la intervención de hombres con conciencia para prevenir la violencia sexual]. *PLoS ONE*, 16(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244550>
- Duque Monsalve, L., Cano Arango, B., Gaviria Gómez, A., & Montoya Escobar, M. (2022). Analysis of the prevalence and perception of sexual harassment between university students in Colombia [Análisis de la prevalencia y percepción del acoso sexual entre estudiantes universitarios en Colombia]. *Cogent Social Sciences*, 8(1). Article 2073944. <https://doi.org/10.1080/23311886.2022.2073944>
- Duque Monsalve, L., Giraldo Rincón, M. J., & Zapata Ríos, I. (2024). Revictimización y violencia institucional en la atención a casos de violencia sexual en contextos universitarios. Una revisión narrativa. *Mujer Y Políticas Públicas*, 2 (2), 6-21. <https://doi.org/10.31381/mpp.v2i2.6221>
- Duque Monsalve, L., Rúa Martínez, V., Herrera Pérez, V., Cano Arango, B., & Saldarriaga Grisales, D. (2019). Acoso sexual en entornos virtuales. Casos de estudiantes universitarios en Medellín. En A. M. Serrano Ávila (Comp.), *Género y Derechos Humanos. Por la Salud y una Vida Libre de Violencias*, (pp. 81-110). Sello TdeA.
- Fuentes Vásquez, L. Y. (2016). ¿Por qué se requieren políticas de equidad de género en la educación superior? *Nómadas*, (44). <https://doi.org/111-129.10.30578/nomadas.n44a4>
- Fuentes Vásquez, L. Y. (2022). Feges: oportunidades y retos hacia la equidad de género en la educación superior en Colombia. *Nómadas*, (56), 65-83. <https://doi.org/10.30578/nómadas.n56a6>
- Gauché Marchetti, X. (2020). Enseñanza sobre estereotipos de género en la formación en Derecho: una estrategia deseable para favorecer una educación no sexista y un avance en la erradicación de violencias y abusos. El caso de la Universidad de Concepción. En I. C. Jaramillo Sierra & L. F. Buchely Ibarra (Eds.), *Perspectivas de género en la educación superior: una mirada latinoamericana*, (pp. 227-248). Universidad Icesi; Red Alas. <https://doi.org/10.18046/EUI/ee.12.2020>

- Goyes-Moreno I., Izquiero-García, Z., & Idrobo-Obando, X. (2020). Educación superior con enfoque de género. Una visión desde la realidad regional. *Revista Academia & Derecho*, 11(21), 43-82. <https://doi.org/10.18041/2215-8944/academia.21.8064>
- Hodgins, M., & O'Connor, P. (2021). Progress, but at the Expense of Male Power? Institutional Resistance to Gender Equality in an Irish University [¿Progreso, pero a costa del poder masculino? Resistencia institucional a la igualdad de género en una universidad irlandesa]. *Frontiers in sociology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2021.696446>
- Ibarra, M., Matallana, S., Rodríguez, A., & Recalde, S. (2019). Violencias basadas en género: percepciones con base en un ejercicio de cartografía social. *Nómadas*, (51), 155-171. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a9>
- Jaramillo Sierra, I. C., Alviar, H., & Carvajal, L. (2020). La enseñanza de los derechos sexuales y reproductivos en las Facultades de Derecho en Colombia: una agenda postergada. En I. Jaramillo Sierra., & L. F. Buchely (Eds.), *Perspectivas de género en la educación superior. Una mirada Latinoamericana* (pp. 265-302). Universidad Icesi; Red Alas.
- Jiménez Rodrigo, M. L. (2022). Políticas de igualdad de género e interseccionalidad: estrategias y claves de articulación. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 29, 1-24. <https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.17792>
- Kristoffersson, E., Andersson, J., Bengs, C., & Hamberg, K. (2016). Experiences of the gender climate in clinical training - a focus group study among Swedish medical students [Experiencias del clima de género en la formación clínica: un estudio de grupo focal entre estudiantes de medicina suecos]. *BMC Medical Education*, 16(1), Article 283. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0803-1>
- Lizarondo, L., Stern, C., Carrier, J., Godfrey, C., Rieger, K., Salmond, S., Apostolo, J., Kirkpatrick, P., & Loveday, H. (2020). Chapter 8: Mixed methods systematic reviews [Revisiones sistemáticas de métodos mixtos]. En E. Aromataris & Z. Munn (Eds.), *JBIM Manual for Evidence Synthesis*. <https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-09>
- Lockwood, C., Munn, Z., & Porritt, K. (2015). Qualitative research synthesis: methodological guidance for systematic reviewers utilizing meta-aggregation [Síntesis de investigación cualitativa: orientación metodológica para revisores sistemáticos que utilizan

- metaagregación]. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(3), 179-187.  
<https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000062>
- López-Francés, I., Viana-Orta, M. I., & Sánchez-Sánchez, B. (2016). La equidad de género en el ámbito universitario: ¿un reto resuelto? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 349-361. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.2.211531>
- Mandiola Cotroneo, M. P., Ríos, N., & Varas, A. (2019). “Hay un tema que no hemos conversado”. La cassata como organización académica generizada en las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1-16.  
<https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.10>
- Mandiola, M., Ríos, N., & Eridani, A. (2022). El género administrado: lecturas feministas y críticas a la reorganización de la academia y las universidades en Chile. En *Mucho género que contar: Estudios para contribuir al debate sobre género y diversidad* (pp. 73-102). Programa de Investigación de Género y Diversidad Sexualgedis,
- Márquez Montaña, E., Hernández Ceballos, M. C., & Agredo González, A. M (2020). Sexismo, violencia simbólica y respuestas institucionales: reflexiones en torno al proyecto “Desarrollo de un sistema piloto de gestión de la equidad de género y la diversidad sexual para la Universidad Icesi”. En I. C. Jaramillo Sierra & L.F. Buchely Ibarra (Eds.), *Perspectivas de género en la educación superior: una mirada latinoamericana* (pp. 123-142). Universidad Icesi; Red Alas. <https://doi.org/10.18046/EUI/ee.12.2020>
- Mingo, A., & Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, 37(148), 138-155.  
<https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2015.148.49318>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Lineamientos de Prevención, Detección, Atención de Violencias y cualquier tipo de Discriminación Basada en Género en IES (IES) para el desarrollo de Protocolos en el marco de las acciones de Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural*. [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-411493\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-411493_recurso_1.pdf)
- Monroe, K. R., & Chiu, W. (2010). Gender equality and the pipeline problem in academia [La igualdad de género y el problema de la canalización en el ámbito académico]. *Political Science and Politics*, 43(02) 202-308. <https://doi.org/10.1017/S104909651000017X>

- Nash, M., Grant, R., Moore, R., & Winzenberg, T. (2021). Male allyship in institutional STEMM gender equity initiatives [Alianza masculina en iniciativas institucionales de equidad de género en STEMM]. *PLoS ONE*, 16(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0248373>
- Otálvaro-Marín, B., Ceballos-Molano, R., Bonilla-Mejía, L. M., & Gómez, C. W. (2018). Violencias de género: un conflicto a transformar en la educación superior en Colombia. *Revista Entorno*, (66), 136-147. <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6733>
- Otálvaro Marín, B., & Martínez Santander, A. M. (2013). Diseño y atención a las oportunidades de género en la educación superior: el caso de la Universidad del Valle. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 6(2). 61-78. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2013.0002.02>
- Özgümüs, A., Rau, H. A., Trautmann, S. T., & König-Kersting, C. (2020). Gender bias in the evaluation of teaching materials [Sesgo de género en la evaluación de materiales didácticos]. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01074>
- Pardo Calvache, C. J., Muñoz-Zambrano, I., & Suescún Monsalve, E. (2024). Percepciones sobre igualdad, inclusión y liderazgo de género en estudiantes de una universidad pública de Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (71), 212-244. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n71a10>
- Preciado Cortés, F. (2023). Manifestaciones de violencia hacia investigadoras universitarias. Del discurso al hecho hay mucho trecho. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 28(60), 117-133. [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_vem/article/view/27303](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_vem/article/view/27303)
- Reyes Pérez, L. S., Burdiles Cisternas, C. G., Jerez Yáñez, J. C., & Zazo Moratalla, A. (2021). Universidades generizadas y mercantilizadas. Implicancias para las mujeres trabajadoras en tiempo de pandemia. *Polis Revista Latinoamericana*, 20(59), 39-58. <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2021-N59-1591>
- Ríos González, N., Mandiola Cotroneo, M., & Varas Alvarado, A. (2017). Haciendo género, haciendo academia: Un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(2), 114-124. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue2-fulltext-1041>
- Squazzoni, F., Bravo, G., Grimaldo, F., García-Costa, D., Farjam, M., & Mehmani, B. (2021). Gender gap in journal submissions and peer review during the first wave of the COVID-

- 19 pandemic. A study on 2329 Elsevier journals [Brecha de género en los envíos de artículos a revistas y la revisión por pares durante la primera ola de la pandemia de COVID-19. Un estudio sobre 2329 revistas de Elsevier]. *PLoS ONE*, 16(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257919>
- Troncoso, E., Suárez-Amaya, W., Ormazábal, M., & Sandoval, L. (2023). Does the Faculty's Perception of Gender Discrimination Relate to Its Assessment of Organizational Democracy in the University? [¿Se relaciona la percepción de la facultad sobre la discriminación de género con su evaluación de la democracia organizacional en la universidad?]. *Behavioral Sciences*, 13(6), Article 450. <https://doi.org/10.3390/bs13060450>
- Tseng, C. Y., & Chang, S. C. (2023). Gender-related issues in a Taiwanese university medical science laboratory setting: a qualitative analysis [Cuestiones de género en el laboratorio de ciencias médicas de una universidad taiwanesa: un análisis cualitativo]. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1178921. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1178921>
- Urdaneta, N. (2021). ¿“Hombres crack” y “mujeres amables”? *Sesgos de género en encuestas de profesores* [Serie Documentos Estudiantes, CEDE, No. 46]. Universidad de los Andes.
- Vélez de La Calle, C., & Aragón Holguín, A. M. (2018). Relaciones de género, saber, poder entre colegas universitarios: dificultades y desencuentros. *Revista Ciencias Sociales*, 1(40), 99-109. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CSOCIALES/article/view/1253>
- Webster, F., Rice, K., Christian, J., Seemann, N., Baxter, N., Moulton, C. A., & Cil, T. (2016). The erasure of gender in academic surgery: a qualitative study [La eliminación del género en la cirugía académica: un estudio cualitativo]. *American Journal of Surgery*, 212(4), 559-565. <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2016.06.006>
- White, K., & Goriss-Hunter, A. (2021). Womens' Career Progression in an Australian Regional University [Progresión profesional de las mujeres en una universidad regional australiana]. *Frontiers in Sociology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2021.742287>
- Wroblewski, A. (2021). Quotas and Gender Competence: Independent or Complementary Approaches to Gender Equality? [Cuotas y competencia de género: ¿Enfoques independientes o complementarios para la igualdad de género?]. *Frontiers in Sociology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2021.740462>

Zabaniotou A. (2021). The COVID-19 lockdowns brought to light the challenges that women face in Mediterranean universities [Los confinamientos por la COVID-19 pusieron de manifiesto los retos a los que se enfrentan las mujeres en las universidades mediterráneas]. *Global Transitions*, 3, 119-125. <https://doi.org/10.1016/j.glt.2022.01.001>