
Volume 23

Issue 5 *Bilingual Special Issue in English and Spanish: Gender, Social Inclusion, and Entrepreneurship: Women's Struggles in the Private and Public Sectors Meeting Sustainable Development Goal (SDG) #5*

Article 6

April 2022

Competencias de Estudiantes Universitarios Griegos para una Práctica Sostenible de la Igualdad de Género

Ioanna Kitta

Institute for Gender Studies Research, University of Alicante, Alicante

M. Cristina Cardona-Moltó

University of Alicante, Alicante, Spain

Follow this and additional works at: <https://vc.bridgew.edu/jiws>



Part of the [Women's Studies Commons](#)

Recommended Citation

Kitta, Ioanna and Cardona-Moltó, M. Cristina (2022). Competencias de Estudiantes Universitarios Griegos para una Práctica Sostenible de la Igualdad de Género. *Journal of International Women's Studies*, 23(5), 78-101.

Available at: <https://vc.bridgew.edu/jiws/vol23/iss5/6>

This item is available as part of Virtual Commons, the open-access institutional repository of Bridgewater State University, Bridgewater, Massachusetts.

This journal and its contents may be used for research, teaching, and private study purposes. Any substantial or systematic reproduction, re-distribution, re-selling, loan or sub-licensing, systematic supply, or distribution in any form to anyone is expressly forbidden. Authors share joint copyright with the JIWS. ©2022 Journal of International Women's Studies.

Competencias de Estudiantes Universitarios Griegos para una Práctica Sostenible de la Igualdad de Género

Greek University Students' Competency Assessment for Sustainable Gender Equality Practice

By Ioanna Kitta¹, M. Cristina Cardona-Moltó²

Abstract

Education for the sustainable development of gender equality has been conceptualized as a vehicle for the acquisition of skills and the maintenance of gender equity in the world. However, despite governments and higher education institutions' commitment to provide the necessary training to future professionals, graduates leave the system without the required competencies for developing a gender-sensitive professional practice. In this context, the purpose of the present study was to explore pre-service teachers' level of gender competence by examining their perceived efficacy for practicing gender pedagogy. To this end, firstly, the Greek version of the TEGEP (Teacher Efficacy for Gender Equality Practice) scale was adapted and validated and, secondly, the pre-service teachers' specific knowledge, skills, and commitment/attitudes acquired during their studies were described and compared by degree and sex. The participants were 1,194 undergraduate students purposely selected from nine Greek public universities and four degrees (Primary Education, Physical Education, Greek Philology, and Science), who responded to an online survey. Their age ranged between 20 and 53 years and they were mostly women (79%) and Greek (98.20%). Simple and multigroup exploratory and confirmatory factorial analyses supported a 21-item factorial structure that explained 63.61% of the variance, being model fit indicators comparable to those of the TEGEP-Spanish version and showing that the TEGEP-G has adequate psychometric properties (good internal consistency, construct validity, and acceptable factorial invariance), to assess gender competence. The results are discussed in terms of curricular reform needs in the context of initial teacher education for sustainable and inclusive development of gender equality (SDG 4.7 and SDG 5).

Keywords: Self-efficacy, Gender equality, Initial teacher education, Sustainable development, Assessment and skills development, Agenda 2030.

Resumen

La educación para el desarrollo sostenible de la igualdad de género ha sido conceptualizada como un vehículo para la adquisición de competencias y el mantenimiento sostenible de la igualdad y equidad en el mundo. Sin embargo, a pesar del compromiso de los gobiernos e instituciones de educación superior a facilitar la formación necesaria, los egresados

¹ Ioanna Kitta is a PhD student at Institute for Gender Studies Research, University of Alicante, Alicante. Spain. She is a teacher of Physical Education in Athens, Greece. She has studies in six foreign languages. Her research interests are focused on teacher education, diversity, and gender equality.

² María Cristina Cardona-Moltó, PhD, is a professor of Assessment and Research Methods in Education at the University of Alicante, Alicante, Spain. Her research interests include teacher education for diversity and inclusion and gender equity issues. Corresponding author, email: cristina.cardona@ua.es

universitarios salen del sistema sin las competencias necesarias para un ejercicio y desarrollo profesional sensible al género. El propósito del presente estudio fue explorar el nivel de competencia en cuestiones de género examinando la eficacia percibida para una práctica sostenible de la igualdad de maestros en preservicio al término de sus estudios de grado. Con este fin, en primer lugar, se adaptó y validó la versión griega de la escala TEGEP (*Teacher Efficacy for a Gender Equality Practice*) y, en segundo lugar, se describieron y compararon los conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a la educación en igualdad de género adquiridos al término de su formación por titulación y sexo. Los participantes fueron 1194 estudiantes de nueve universidades públicas griegas y cuatro titulaciones (maestros de educación primaria, de educación física, de filología griega y de ciencias) seleccionados deliberadamente, quienes respondieron a una encuesta en línea. Su edad oscilaba entre 20 y 53 años y en su mayoría eran mujeres (79%) de origen griego (98.20%). Los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, simples y multigrupo, apoyaron una estructura factorial de 21 ítems que explica el 63.61% de la varianza, así como unos indicadores de ajuste al modelo comparables a los de la versión española de la TEGEP demostrando que la versión griega del instrumento tiene propiedades psicométricas adecuadas (buena consistencia interna, validez de constructo e invarianza factorial aceptables) para medir y evaluar las competencias en género adquiridas por los estudiantes al término de su formación. Los resultados se discuten en términos de necesidades de reforma curricular en el contexto de una educación para el desarrollo sostenible de la igualdad de género (ODS 4.7 y ODS 5).

Palabras clave: Igualdad de género, Formación inicial docente, Desarrollo sostenible, Evaluación y desarrollo de competencias, Agenda 2030.

Introducción

La igualdad de género (IG) ha sido definida como “la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de las mujeres y de los hombres, de las niñas y de los niños” (Oficina del Asesor Especial en Cuestiones de Género y Adelanto de la Mujer (UNESCO, 2014a, p.105), así como reconocida a nivel mundial como clave para el desarrollo sostenible y el progreso del planeta (United Nations [UN], 2012). El valor igual de hombres y mujeres ha sido promovido de manera vehemente por la Organización de las Naciones Unidas (UN, 1948) a través de varias conferencias e iniciativas como la Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en México (UN, 1975), el Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer 1976-1985 (UN, 1976), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) (UN, 1979), o la Tercera Conferencia Mundial sobre la Mujer en Nairobi (1986). Pero fue en la Conferencia de Beijing (UN, 1995) cuando se puso en valor la necesidad de la educación para transformar las condiciones existentes y poder llegar a una verdadera igualdad a través de la estrategia del *gender mainstreaming* o perspectiva de género (PG), lo que condujo al compromiso de los gobiernos a implementar la Plataforma de Acción de Beijing en todas las políticas y programas, a todos los niveles, con el afán de lograr avances para subsanar las desigualdades de género en diferentes ámbitos.

La promoción de la igualdad de género fue reactivada años después mediante (a) los Objetivos de Desarrollo del Milenio (UN, 2015a), Objetivo 3 ‘Promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer’ y (b) los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 5, ‘Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas’), propuestos por las Naciones Unidas en el Marco de la Agenda 2030 (UN, 2015b), lo que condujo al desarrollo e

implementación en la Unión Europea de las Estrategias de Igualdad de Género 2014-2017, 2018-2023 y 2020-2025 (Council of Europe, 2014, 2018; European Commission, 2020) centradas en seis áreas entre las cuales se encuentran la prevención y eliminación de los estereotipos de género, la reducción del sexismo y la incorporación de la perspectiva de género en todas las políticas y medidas de la Unión.

La implementación exitosa de los ODS implica la adopción de políticas y programas tanto a nivel nacional como internacional, así como la necesidad de monitorear el progreso, cuya responsabilidad recae en los gobiernos y, a nivel mundial, en las Naciones Unidas a través del Foro Político de Alto Nivel sobre el Desarrollo Sostenible. Así pues, el informe de las Naciones Unidas de 2017 (Naciones Unidas, 2017) se realizó con la intención de examinar los avances en relación a los ODS, entre ellos el Objetivo 5 (Igualdad de Género), entendido como un derecho humano fundamental, imprescindible para la creación de un mundo sano, pacífico, próspero y sostenible, y constituye un marco inestimable para trabajar en la eliminación de las desigualdades de género. No obstante, a pesar de las expresas metas del ODS 5, ‘Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo’ (Meta 5.1.) y Meta 5.c ‘Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas a todos los niveles’, el progreso realizado todavía es insuficiente (Naciones Unidas, 2020). Las Naciones Unidas han puesto énfasis de forma continuada en el poder transformador de la educación para el cambio, por lo que ésta se plantea como un vehículo para transformar los modelos, valores y vínculos que reproducen las desigualdades (Domínguez *et al.*, 2017).

La educación como herramienta para la promoción de la igualdad de género: revisión de la literatura

La educación superior ha sido reconocida como un agente principal para abordar el actual desafío de sostenibilidad que enfrenta la sociedad, debido a su poder de generación y transferencia de conocimiento a través de la investigación, la innovación y la docencia (UNESCO, 2005). Para incorporar el desarrollo de la sostenibilidad en la educación superior, se requiere una práctica interdisciplinar e innovadora (Cebrián, 2018) y un cambio cultural, en lugar de un simple complemento a los programas y planes de estudio existentes. En este proceso transformador, el profesorado es clave ya que su misión es la formación de nuevas generaciones mediante el ofrecimiento de oportunidades para hacer frente a los desafíos actuales, entre ellos, las desigualdades de género. Por esta razón, es de suma importancia formar a los profesionales del futuro para la práctica de una educación sostenible igualitaria, lo cual no es tarea simple, ya que en su labor docente los profesores no sólo enseñan conocimientos instrumentales, sino también aportan formación ética, cultural, social y afectiva.

Educación para el desarrollo sostenible (EDS) e igualdad de género

En este proceso de cambio, la educación es el motor para la creación de un futuro más sostenible, por lo que la incorporación de la sostenibilidad (conceptos, principios y valores) en la formación del profesorado exige cambiar no solo la mentalidad, sino también los contenidos, métodos y estrategias de los procesos instructivos. Hopkins y McKeown (2002) señalan que es necesario actuar en tres áreas prioritarias: (1) mejorar la calidad de la educación; (2) reorientar la educación para abordar la sostenibilidad incorporándola al currículum; y (3) incrementar la conciencia colectiva y la comprensión de la sostenibilidad.

La mejora de la calidad de la educación es contemplada en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas en el ODS4 considerado el objetivo para el desarrollo de la educación. Este objetivo “Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos” (UN, 2015, p. 17) reconoce la educación como un medio para alcanzar los ODS y coloca la sostenibilidad como núcleo de la educación. Específicamente, la meta 4.7 establece que para 2030 todos los estudiantes deberían haber adquirido los conocimientos y habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible, incluidos, entre otros, los relacionados con los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la apreciación de diversidad cultural (UN, 2015, p. 21).

Con el comienzo de la implementación del Programa de Acción Global (GAP) de la UNESCO (2014b) en 2015, la EDS ha entrado en una fase global de integración e implementación (Michelsen, 2015). Si bien la fase anterior bajo el paraguas del Decenio de las Naciones Unidas para la EDS (2005-2014), se caracterizó por su amplio alcance y la diversidad de objetivos que resultaron de las prioridades y énfasis nacionales, el GAP insta a centrar los esfuerzos en cinco áreas de acción prioritarias: (1) promover la integración de la EDS en las políticas educativas, (2) adoptar un enfoque institucional global, (3) formar a los docentes, (4) multiplicar las acciones de EDS entre los jóvenes y (5) comprometerse más intensamente con sus comunidades locales para apoyar los procesos de transición hacia el desarrollo sostenible.

Mientras la investigación y evidencia empírica en el campo de la EDS ha aumentado significativamente en los últimos años, todavía existe una aparente falta de experiencias prácticas e investigación sólida sobre la enseñanza de la sostenibilidad y su conexión de manera efectiva con los resultados de aprendizaje. Hasta ahora, la investigación sobre la eficacia de la EDS ha sido limitada (UNESCO, 2012) y los estudios existentes destacan discrepancias, incongruencia de enfoques y deficiencias en los planes de estudio (McKeown, 2002; Scott, 2015), por lo que se considera que la implementación de la EDS ha tenido un impacto limitado (De Pauw *et al.*, 2015). Además, los malentendidos acerca de la naturaleza de la sostenibilidad y su viabilidad provocan pesimismo y desmotivación (Seatter y Ceulemans, 2017), de ahí que se hayan hecho llamamientos para reevaluar los esfuerzos con objetividad (Blumstein y Saylan, 2011).

En lo que respecta a la EDS de la igualdad de género, ha habido mucho debate en los últimos 25 años sobre cuáles son las estrategias y enfoques más efectivos para su desarrollo. Desde la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing (UN, 1995), la atención se ha centrado en tres enfoques: empoderamiento de las mujeres, *gender mainstreaming* y desarrollo de las capacidades institucionales, siendo estas dos últimas las que han generado más resistencia (Lombardo y Mergaert, 2013). Esta resistencia ha adoptado una forma institucional, interpretada como negación de la necesidad de cambio, o individual, como falta de conciencia de las desigualdades de género en el profesorado (Ballarín-Domingo, 2017). Por lo tanto, a pesar de los requerimientos legislativos que obligan a las universidades a introducir los principios de sostenibilidad e igualdad de género en la educación universitaria, los estudiantes egresan del sistema sin la preparación necesaria para una práctica profesional sostenible y sensible al género, situación que es parecida en la mayor parte de países de la Unión Europea en donde la inclusión de las cuestiones de género no se consideran una prioridad (Cardona-Moltó y Miralles-Cardona, 2021; Kitta y Cardona-Moltó, 2019; Weiner, 2000). De ahí la pregunta: ¿Se están implementando con éxito el ODS 4.7 y el ODS 5 en la educación formal? Tras algunos años de investigación, se ha encontrado que las políticas de igualdad en relación al género han sido ampliamente investigadas, pero se ha prestado muy poca atención a las prácticas y resultados de

su incorporación al currículum, ámbito en el que ha habido menos debate en comparación con otros objetivos de sostenibilidad (Bourn *et al.*, 2017).

Una educación sostenible para la igualdad debe garantizar que los futuros profesores adquieran un cierto grado de conciencia sobre las cuestiones de género en su período formativo y aprendan específicamente cómo el género influye en la dinámica y las interacciones en el aula. Miralles-Cardona *et al.* (2021, p. 4-5) en su trabajo, *Educating Prospective Teachers for a Sustainable Gender Equality Practice*, recogen bien cómo debe ser esta educación tomado como referente las aportaciones de O'Toole (1998) y Rands (2009). O'Toole pone de relieve que los profesores no son inmunes a las nociones de género predominantes en la sociedad y que su pedagogía está cargada de mensajes sutiles sobre quién es importante en el aula. De manera similar, Rands sostiene que una sólida formación docente es fundamental para aceptar y comprender la diversidad y las desigualdades de género existentes, y advierte que la falta de investigación en esta área puede producir ceguera de género a los problemas que afectan a las comunidades e instituciones. Rands identifica cuatro enfoques para la educación de género: educación estereotipada, libre de género/ciega al género, sensible al género y compleja de género, este último comprometido con la IG. Un enfoque de género complejo brinda a los estudiantes la oportunidad de considerar y analizar cómo el género se manifiesta en los discursos, conversaciones y materiales de enseñanza, lo que puede ayudar a romper la opresión y los prejuicios de género. Rands conceptualiza la educación para la IG como una fuerza que puede desafiar la construcción social actual del género y las desigualdades asociadas con ella. Según Rands, un modelo de formación de género complejo debe incluir los siguientes componentes: (1) conocimiento sobre género y desigualdades, (2) oportunidades para desarrollar habilidades críticas y reflexivas sobre el impacto del género y las desigualdades en la vida de las personas, y (3) desarrollo de actitudes y valores de género, componentes que son congruentes con los tres elementos de conciencia (cognitivo, conductual y socio-emocional) recomendados por la OCDE (2017) y adoptados por la UNESCO en su propuesta de los objetivos de aprendizaje (UNESCO, 2017a). Sin embargo, dado que estos componentes por sí solos pueden ser insuficientes para impulsar los intereses de los estudiantes y satisfacer las necesidades de formación, se necesitaría un componente adicional para una práctica sostenible de la igualdad: la creencia personal en la capacidad propia para enseñar sostenibilidad, lo que nos lleva al concepto de competencia.

Competencias en sostenibilidad: enfoques y modelos

La educación para la sostenibilidad es una educación transformadora basada en competencias y centrada en el desarrollo de competencias transversales clave necesarias para que una persona transforme su estilo de vida y contribuya a la transición hacia la sostenibilidad. En este proceso, los estudiantes deben adquirir los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que les permitan reflexionar sobre sus propios comportamientos, acciones y responsabilidades en relación a un futuro más sostenible. Las personas que actúan de acuerdo con estas directrices se denominan 'ciudadanos de la sostenibilidad' (Wals, 2015) y son ciudadanos que ponderan la influencia de su propio comportamiento en los aspectos ecológicos, sociales, políticos y económicos del mundo (UNESCO, 2015, 2017b). Existe consenso entre los expertos en que los ciudadanos de la sostenibilidad deben poseer ciertas competencias que les permitan actuar de manera constructiva y responsable. Estas competencias incluyen elementos cognitivos, afectivos, volitivos y motivacionales que se materializan en la interacción de conocimientos, habilidades, destrezas, motivos y disposiciones afectivas. Las competencias en sostenibilidad representan lo

que un ciudadano de sostenibilidad necesita poseer para enfrentar de manera constructiva y exitosa los desafíos actuales, a saber: (a) habilidades de pensamiento crítico y conocimientos en relación a los EDS y los desafíos para lograrlos (dominio cognitivo), (b) habilidades sociales y de auto-reflexión que permitan la transmisión y comunicación de valores, actitudes y motivación para el desarrollo sostenible (dominio socioemocional) y la capacidad de actuar en consecuencia (dominio conductual).

Estas competencias son transversales, multifacéticas e independientes del contexto. Para lograrlas, los estudiantes deben tener la oportunidad de desarrollarlas a lo largo de su trayectoria educativa a través de un doble proceso: (1) adquirir la capacidad general necesaria para incorporarlas a su repertorio de sostenibilidad para lo cual los propios docentes deben ser ciudadanos de la sostenibilidad (Albareda-Tiana *et al.*, 2018; Cebrián y Junyent, 2015); y (2) poseer las competencias específicas para transformar los procesos instructivos a través de una serie de prácticas innovadoras. Como señalan Brandt *et al.* (2019), los programas formativos deben adoptar pedagogías que permitan a los futuros docentes actuar como agentes de cambio (Bertschy *et al.*, 2013; Rieckman, 2018). Sin embargo, la formulación y el logro de los objetivos de aprendizaje en la formación del profesorado para la sostenibilidad sigue siendo una tarea compleja. Aunque existen trabajos en curso sobre las competencias que los estudiantes necesitan para convertirse en profesores competentes de EDS (*e.g.* Bürgener y Barth, 2018; Evans *et al.*, 2017), la pregunta sigue siendo hasta qué punto los formatos de enseñanza y aprendizaje existentes apoyan realmente el desarrollo de las competencias.

Los elementos de la competencia docente en sostenibilidad se explican mediante modelos conceptuales diseñados para la integración de la EDS en la formación docente. Algunos de los más conocidos son: el modelo CSCT (*Curriculum, Sustainable Development, and Competences for Teacher Training*) (Sleurs, 2008); el modelo de la UNECE (2012), *Learning for the Future Model: The Competencies in Education for Sustainable Development model*; o el enfoque ideado por Bertschy *et al.* (2013). Éstos últimos autores fueron de los primeros en vincular el debate sobre las competencias en EDS con el discurso más amplio de las competencias profesionales docentes mediante la adopción del modelo general de Baumert y Kunter (2013) quienes, basándose en las categorías de Shulman (1987) de lo que constituye un profesor competente, diseñaron un modelo de competencia profesional docente que identifica el conocimiento, las creencias, la motivación y la autorregulación profesional como aspectos centrales de la competencia de los profesores. Los autores distinguen entre dos aspectos de la competencia: el aspecto de *motivación y volición* (que combina los elementos competenciales de creencias, motivación y autorregulación de Baumert y Kunter) y el de *conocimiento y habilidad* (que se refiere al conocimiento profesional de Baumert y Kunter), logrando así fusionar los dos campos de conocimiento y habilidad con la motivación y volición. Dentro de estos modelos los docentes no solo son vistos como profesionales, sino también como personas con responsabilidad social.

Medición de la competencia docente para la sostenibilidad de la igualdad de género

Uno de los enfoques teóricos más utilizados en la investigación para medir la eficacia docente proviene de la teoría socio-cognitiva de Bandura (1997). Según esta teoría, la auto-eficacia es un constructo motivacional clave definido como las “creencias en la capacidad de uno mismo para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para lograr los logros deseados” (Bandura, 1997, p. 3). La eficacia percibida se relaciona positivamente con los procesos instructivos de alta calidad, el rendimiento de los estudiantes y el bienestar de los maestros (Zee y Koomen, 2016), de forma que los docentes con alta eficacia tienden a creer que tienen la

capacidad de marcar la diferencia en el rendimiento de los estudiantes y confían en las habilidades de éstos significativamente más que aquellos con baja percepción de eficacia (Depaepe y König, 2018).

La eficacia docente percibida ha sido medida mediante diversos instrumentos y escalas y, aunque no existe consenso sobre el número exacto de sus componentes, parece haber unanimidad en que se trata de un constructo específico y multidimensional que incluye al menos tres tipos de componentes: cognoscitivos, comportamentales y volitivos (Bandura, 1997; Klassen *et al.*, 2011). En la literatura es fácil encontrar medidas generales de auto-eficacia, pero no específicas de la capacidad para desarrollar una práctica sostenible de la IG. Se han identificado instrumentos que miden el conocimiento, las opiniones y los comportamientos con respecto a los ODS en su conjunto (*e.g.* Michalos *et al.*, 2011; Sunthonkanokpong y Murphy, 2019), pero no específicos para el ODS5, excepto la escala *Teacher Efficacy for a Gender Equality Practice* (TEGEP) (Miralles-Cardona *et al.*, 2021). Por lo tanto, se consideró que este instrumento podía resultar apto para su uso con universitarios griegos pues sus subescalas medían los tres elementos de las competencias y eran de claro interés para esta investigación.

La escala TEGEP (Miralles-Cardona *et al.*, 2021) fue construida tomando como referente los fundamentos teóricos del modelo de Rands (2009) sobre género, el concepto de autoeficacia de Bandura (1997) y los tres elementos de conciencia recomendados por la OCDE (2017) y la UNESCO (2017a). Consta de 22 ítems distribuidos en tres dominios. En el dominio *cognoscitivo*, los contenidos se refieren a la capacidad de los futuros docentes para enseñar cuestiones y conceptos de género y hacer tomar conciencia de las desigualdades, roles de género, estereotipos de género, paridad de género, discriminación por género, causas de la violencia y de las desigualdades de género. El dominio *conductual* incluye habilidades para ayudar a otros a desarrollar empatía entre los géneros y a romper la discriminación y la violencia de género; habilidades para observar e identificar la discriminación, así como para planificar, implementar, apoyar y evaluar estrategias sostenibles para la enseñanza de la igualdad. Por último, el dominio *socioemocional*, recoge habilidades para reconocer y cuestionar la percepción tradicional de los roles de género; reflexionar sobre la propia identidad y la adopción de roles de género; identificar y denunciar cualquier forma de discriminación por género; promover el respeto y la plena igualdad; y sentir empatía/solidaridad con aquellos que difieren de las expectativas y roles de género personales o comunitarios. Las afirmaciones contenidas en los ítems empiezan con la expresión ‘Puedo ...’, ‘Soy capaz ...’ o ‘Confío ...’. La auto-eficacia se mide a través del grado de acuerdo/desacuerdo utilizando una escala Likert de seis puntos (1 = *Totalmente en desacuerdo* a 6 = *Totalmente de acuerdo*). Una puntuación próxima a seis es indicativa de altos conocimientos, habilidades y actitudes para la implementación y desarrollo sostenible de la igualdad de género. La escala permite obtener una puntuación desagregada por factores.

Estado de la cuestión en Grecia

Grecia como Estado miembro de la Unión Europea (UE) desde 1981 ha adoptado las recomendaciones en materia de IG y ha ratificado acuerdos internacionales como la CEDAW (1979), además de haber promulgado sus propias leyes al respecto. A partir de 1999, la perspectiva de género fue introducida en la agenda de la política educativa griega a través del tercer marco comunitario de apoyo de la UE (2000-2006). En éste, el Programa Operativo de Educación y Formación Profesional Inicial del Ministerio de Educación (EPEAEK) incluyó medidas y acciones coherentes con el fin de mejorar el sistema educativo y los servicios para responder más eficazmente a las necesidades sociales reales, teniendo como objetivos promover

la igualdad de género. Concretamente, el eje 4 del EPEAEK II menciona que “se implementarán acciones para fortalecer la participación de las mujeres en la educación técnica, profesional y superior a través de programas de orientación profesional y formación de maestros” (p. 34). El objetivo de dichos programas fue combatir los estereotipos de género y mejorar la posición de la mujer tanto en el mercado laboral como en las estructuras de toma de decisiones. En los últimos años, la Ley 4604/2019 (art.17) de *Promoción de la Igualdad Sustantiva entre Sexos y Lucha Contra la Violencia de Género* anima a las universidades a integrar el género en sus programas de estudio y contenidos de investigación, así como a la reestructuración de las universidades griegas mediante el establecimiento de Comités para la Igualdad de Género (Ley 4589/19, art. 33) como órganos consultivos para asistir a la administración universitaria a desarrollar planes de acción en las estructuras educativas, de investigación y administrativas de las instituciones de educación superior. La reciente expansión y elaboración del marco legal griego para la igualdad de género es, sin duda, un avance positivo.

La estrategia griega para el Espacio Europeo de Investigación (*Hoja de Ruta Nacional 2015-2020*), define la integración de la perspectiva de género en todas las políticas como una de sus prioridades, teniendo como objetivo la aplicación de medidas especiales y acciones positivas para la prevención, erradicación y tratamiento de las desigualdades de género (Ministry of Education, 2016). Así, el Plan de Acción Nacional para la Igualdad de Género, actualizado para el periodo de 2016-2020, del Secretariado General para la Igualdad de Género (2018) es un proyecto integral enmarcado en el campo temático ‘Mecanismos Institucionales para la Igualdad de Género’ que incorpora los principios básicos y objetivos estratégicos establecidos por el Programa Nacional para la Igualdad de Género durante el período 2010-2013. El Plan sigue la estrategia para promover la IG establecida en 1995 en la Plataforma de Acción de Beijing y la Comunicación de la Comisión Europea sobre la integración de la perspectiva de género. Y para lograr su objetivo, propone acciones a las instituciones universitarias y centros de investigación para la incorporación del enfoque de género en las asignaturas de los currículos de sociología y política social (Secretariado General para la Igualdad de Género, 2018). No obstante, el Informe de Desarrollo Sostenible de 2020 sitúa a Grecia en la posición 43 de 166 países, siendo la tendencia para el Objetivo 5 (Igualdad de Género) de una mejora moderada (Sachs *et al.*, 2020).

El género en la docencia universitaria griega

A finales del curso académico 2002-2003, se inició en Grecia la reforma de los programas de estudio. Sin embargo, en esta reforma no se hizo referencia a los estudios de género como campo de conocimiento ni a su inclusión como categoría temática y analítica en las titulaciones y planes de estudio sino hasta más tarde. La educación formal para la IG como asignatura obligatoria en todos los niveles de enseñanza y de la perspectiva de género como mecanismo para transversalizar la igualdad en el currículum destacaron como logros en el período 2016-2020 cuando la inclusión del género en los planes de estudio de la educación universitaria se extendió a diversas Facultades (Facultades de Derecho, Medicina, Psicología, Psiquiatría, Educación Física, Institutos Militares y Policía) y escuelas, así como también a los estudios de posgrado. No obstante, dicha formación no ha sido reconocida como prioritaria ni se han logrado visibilizar los cambios necesarios en los currículos en relación a los asuntos de género. De hecho, en la práctica, las asignaturas de género son escasas y optativas y aparecen en los planes de estudio de muy pocas universidades y facultades griegas (Kitta y Cardona-Moltó, 2019, 2021). La perspectiva de género simplemente no recibe la adecuada atención para formar en igualdad a los futuros profesionales. Por consiguiente, los estudiantes a duras penas adquieren

las competencias adecuadas para tener una conciencia clara de género y aplicar las habilidades y conocimientos aprendidos a la profesión. Por añadidura, tampoco existen instrumentos ni herramientas para medir su nivel competencial y promover en base a dicho nivel acciones educativas de mejora.

Teniendo en cuenta lo anterior, este estudio se diseñó con el propósito de conocer con qué niveles de competencia para la sostenibilidad de la IG acaban los estudios los estudiantes universitarios de grado. Los objetivos planteados fueron:

- 1) Estudiar la validez de constructo e invarianza factorial de la versión griega de la escala *Teacher Efficacy for a Gender Equality Practice* (TEGEP) (Miralles-Cardona *et al.*, 2021), instrumento utilizado en esta investigación.
- 2) Describir y valorar el nivel de competencia en género adquirido por los estudiantes griegos al término de sus estudios de grado y compararlo por titulación y sexo.

De estos objetivos derivaron las siguientes hipótesis de investigación:

- H1. Que la versión griega de la escala TEGEP (TEGEP-G) resultaría ser un instrumento fiable, válido y de estructura factorial estable según titulación y sexo; es decir, los tres elementos de la competencia en género serían equivalentes en los diferentes subgrupos de la muestra.
- H2. Que los estudiantes griegos acaban sus estudios de grado sin las competencias necesarias y suficientes para desarrollar una práctica profesional sostenible sensible al género, así como que dichos niveles de competencia no difieren significativamente por titulación y sexo.

En base a los resultados encontrados se identificarían las necesidades formativas y se recomendarían acciones específicas para la incorporación de la perspectiva de género al currículum y la docencia universitaria griega en el contexto de la sostenibilidad (ODS 4.7 y ODS 5).

Método

Diseño

En la presente investigación se utilizan dos tipos de diseños. Uno de carácter instrumental (Montero y León, 2005) utilizado para investigar la estructura e invarianza factorial de la versión griega de la escala *Teacher Efficacy for a Gender Equality Practice* (TEGEP) (Miralles-Cardona *et al.*, 2021). Y otro de carácter no-experimental con diseño múltiple: (1) descriptivo mediante encuesta y (2) causal-comparativo al objeto de describir y comparar las competencias adquiridas por los estudiantes universitarios al término de sus estudios mediante la recolección de datos en un solo momento (diseño transversal).

Contexto y participantes

El estudio se llevó a cabo en el curso académico 2018-2019. Los participantes fueron estudiantes universitarios de grado en el cuarto año de sus estudios, quienes fueron contactados intencionalmente por Facebook y/o correo electrónico e invitados a completar un cuestionario en línea (*Google Forms*) que permitía a cada participante cumplimentar el cuestionario sólo una vez. De un grupo de 1608 encuestados, que representan el 16% del cuerpo de estudiantes de

cuarto año, un total de $N = 1194$ (637 estudiantes de educación primaria [53.3%], 232 de filología griega [19.4%], 189 de educación física y deporte [15.8%] y 136 de ciencias [11.4%]) de nueve universidades públicas griegas (Kapodistrian, Aristóteles, Demócrito, Tesalia, Patras, Egeo, Creta, Peloponeso e Ioannina) completaron la encuesta. Su edad oscilaba entre 20 y 53 años ($M = 22.07$, $DT = 2.42$) y en su mayoría eran mujeres 79% ($n = 940$) de origen griego (98.2%). Setenta y ocho por ciento (78%) de los participantes tenían dedicación completa a los estudios y una minoría de 27% dijo tener conocimientos iniciales sobre cuestiones de género, si bien daban mucha importancia a la educación para la igualdad (varones $M = 6.41$, mujeres $M = 7.20$).

Instrumento

La escala *Teacher Efficacy for a Gender Equality Practice* (Miralles-Cardona *et al.*, 2021) es un instrumento que evalúa la competencia para la práctica sostenible de la igualdad de género. Consta de 22 ítems, en su versión revisada, agrupados en tres subescalas de nueve, nueve y cuatro ítems, respectivamente, que miden el grado de competencia acerca de: (a) el conocimiento y la conciencia de género, (b) las habilidades para implementar una pedagogía sensible al género y (c) las actitudes para el fomento y desarrollo de valores vinculados al género. Los ítems se responden en una escala Likert de seis puntos que varían de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 6 (*Completamente de acuerdo*). El instrumento permite obtener una puntuación total por factores de cada uno de sus componentes: cognitivo (nueve ítems: 1 al 9), comportamental (nueve ítems: 10 al 18) y afectivo (cuatro ítems: 19 al 22). La versión original de la escala TEGEP ha sido validada con docentes en preservicio de grado y postgrado (Miralles-Cardona *et al.*, 2018; Miralles-Cardona *et al.*, 2021). Presenta una buena consistencia interna ($\alpha = .92$) y una validez de constructo e invarianza de la medida aceptable, según lo indicado por sus autoras. Igualmente, las correlaciones entre los tres factores son positivas y estadísticamente significativas ($r = .86$ entre habilidades y conocimientos, $p < .01$; $r = .80$ entre habilidades y actitudes, $p < .01$; and $r = .78$ entre conocimientos y actitudes, $p < .01$), valores que, de acuerdo con Cohen (1988), pueden ser considerados fuertes.

Traducción. El proceso de adaptación de la escala consistió en traducirla al griego y obtener datos en relación a su fiabilidad como consistencia interna, validez de constructo e invarianza factorial. Dos investigadores bilingües (un hablante nativo de griego/inglés y otro de español/inglés) tradujeron la versión original española de 22 ítems de la TEGEP antes de administrar la encuesta utilizando el método de traducción inversa (Hambleton, 2005). La encuesta primero se tradujo del español al inglés y luego del inglés al griego. Después de la traducción, cada ítem fue revisado detenidamente, así como ambas versiones de la escala para garantizar su equivalencia. No fueron necesarias correcciones sustanciales, dado que las traducciones tenían el mismo significado.

Procedimiento

El estudio se realizó de acuerdo con los principios éticos de la Declaración de Helsinki. Antes de completar el cuestionario (*Google Forms*), se informó a los encuestados sobre el propósito del estudio y su carácter voluntario. Los participantes otorgaron primero el consentimiento y después se les solicitó completar el cuestionario que duró aproximadamente 15 minutos. Su administración se llevó a cabo en el segundo semestre del curso académico 2018-2019 después de que los estudiantes realizaran sus prácticas y concluyeran el estudio de sus asignaturas optativas y obligatorias.

Análisis de datos

Primero, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) para examinar la validez estructural de la versión griega de la TEGEP utilizando el método de componentes principales con rotación varimax. Seguidamente, se ejecutó un análisis factorial confirmatorio (AFC) empleando el procedimiento de máxima verosimilitud, lo que nos permitiría verificar las dimensiones generadas en el AFE para explorar y determinar si la estructura factorial de la versión griega (TEGEP-G) se podía dividir en las mismas subescalas de la versión española. El ajuste del modelo se evaluó utilizando los índices de bondad y criterios de corte recomendados por Hu y Bentler (1999) y la consistencia interna mediante el cálculo de los coeficientes alfa de Cronbach. Por último, para verificar la invarianza de la medida, se llevaron a cabo AFC multigrupo por titulación y sexo. Segundo, para describir y comparar las competencias de los participantes para la práctica de la IG por titulación, se realizó una serie de análisis de varianza entre grupos (ANOVA) después de dividir a los encuestados en cuatro grupos (1 = estudiantes de magisterio, 2 = de educación física, 3 = de filología griega y 4 = de ciencias). Tercero, para comparar las medias aritméticas de la TEGEP-G por sexo se realizaron pruebas *t* de Student para muestras independientes. Los análisis se realizaron utilizando los paquetes estadísticos IBM SPSS 25 y AMOS 23.

Resultados

Validez del constructo e invarianza factorial

Como paso previo, se realizó un AFE utilizando el modelo de 31 ítems de la versión original de la TEGEP utilizando el método de componentes principales que resultó en la eliminación de siete ítems (10, 12, 13, 14, 17, 18, 28) por su baja correlación con el constructo. El modelo resultante de 24 ítems fue sometido a un nuevo AFE que arrojó valores de .949 para el índice KMO que se situaba por encima del límite aceptable de .50 (Field, 2013), y de $\chi^2(276) = 17402.00$, $p < .000$ para la prueba de esfericidad de Bartlett, lo que confirma que la correlación entre ítems fue significativamente diferente de cero y, por lo tanto, suficientemente grande para proceder con el análisis factorial (Tabla 1). Los resultados del AFE ofrecieron una solución de tres factores que, en conjunto, explicaba el 60.82% de la varianza (26.63%, 19.35% y 14.85% para cada uno de los tres factores, respectivamente), encontrando que la versión griega se ajusta a las tres dimensiones de la TEGEP en su versión española. Las cargas factoriales para el modelo de tres factores de 24 ítems variaron de .491 a .836. La consistencia interna de la escala resultó ser elevada (alfa de Cronbach = .932 para toda la escala).

<Tabla 1>

A continuación, se realizó un AFC con el modelo de tres factores de 24 elementos. Usando el método de máxima verosimilitud, los parámetros estimados mostraron que el modelo podría mejorarse eliminando los ítems 29, 30 y 31. El modelo revisado de 21 ítems agrupados en tres factores que explicaban el 63.61% de la varianza (Tabla 2) resultó en un ajuste mejorado y más aceptable (valores de CFI y TLI de .919 y .918, respectivamente, y RMSEA de .72), como recomienda Hu y Bentler (1999) contribuyendo asimismo a aumentar la consistencia interna (alfa de Cronbach = .94) de la escala.

<Tabla 2>

Invarianza factorial

Los estadísticos de bondad de ajuste para probar la invarianza de la medición fueron calculados utilizando el modelo trifactorial de 21 ítems. Los resultados se muestran en la Tabla

3. En ella se pueden observar, en primer lugar, los índices de ajuste (χ^2 / gl , CFI, TLI y RMSEA) y las variaciones en los índices CFI y RMSEA por titulación. Las estimaciones de las pruebas de invariancia para (a) maestros de escuela ($\chi^2 / gl = 4.27$, CFI = .918, TLI = .917, RMSEA = .072), (b) educación física ($\chi^2 / gl = 2.37$, CFI = .875, TLI = .873, RMSEA = .085), (c) filología griega ($\chi^2 / gl = 2.72$, CFI = .882, TLI = .880, RMSEA = .086) y (d) ciencias ($\chi^2 / gl = 2.14$, CFI = .895, TLI = .893, RMSEA = .092), y las variaciones en CFI y RMSEA indicaron que los índices estaban en el rango de ajuste de modelo adecuados, ya que ΔCFI y $\Delta RMSEA$ estaban por debajo del corte propuesto de .01. Por lo tanto, las pruebas de estructura factorial idéntica y cargas factoriales iguales llevaron a la conclusión de que la estructura de tres factores de 21 ítems del EGEP-G es invariante en todos los grados (maestros de escuela, educación física, filología griega y ciencias) siendo el mejor ajuste para el grupo de maestros y el peor para el grupo de ciencias. En segundo lugar y de manera similar, el sexo satisfizo las pruebas de estructura factorial idéntica y cargas factoriales iguales, con un mejor ajuste para mujeres que para hombres, llevando a concluir que la estructura de tres factores de 21 ítems de la EGEP-G también es invariante entre sexos.

<Tabla 3>

Nivel de competencia por titulación y sexo

Descriptivos

La valoración general de los encuestados sobre la competencia para la práctica de la igualdad de género se situó por encima del punto medio de la escala ($M = 4.52$, $SD = 0.78$), lo que indica que los estudiantes universitarios griegos perciben que poseen las competencias en género necesarias para implementar la IG como futuros docentes. Como se muestra en la Tabla 4, las puntuaciones de la TEGEP variaron entre dimensiones. El nivel más alto de acuerdo fue para las actitudes ($M = 4.91$, $SD = 1.02$) y el más bajo para las habilidades ($M = 4.38$, $SD = 0.94$), mientras que los conocimientos fueron calificados con una puntuación intermedia ($M = 4.50$, $SD = 0.87$). Por lo tanto, cabe deducir que los participantes se sienten más seguros de su capacidad para desarrollar actitudes positivas hacia el género ($M = 4.91$) que de su competencia para practicar una pedagogía sensible al género ($M = 4.38$) o de su dominio sobre cuestiones y nociones acerca de la igualdad ($M = 4.50$). Igualmente, la eficacia percibida para la práctica de la IG fue ligeramente elevada en ambos sexos ($M = 4.54$ vs 4.41) (Tabla 5), lo que indica que los estudiantes universitarios griegos masculinos y femeninos creen poseer en grado moderado las competencias necesarias para desarrollar una práctica sostenible de la igualdad de género en su profesión futura.

Contraste de medias

Los contrastes por titulación (Tabla 4) reflejaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los participantes en lo que respecta a su habilidad percibida para implementar una educación respetuosa con el género ($p < .05$), así como en su capacidad para desarrollar actitudes favorables hacia la IG, siendo en este último caso los estudiantes de filología griega quienes valoraron dicha capacidad ($M = 5.12$) significativamente mejor que el resto de los participantes, tamaño del efecto eta cuadrado de pequeño a mediano (valores de .007 y .024, respectivamente, Cohen, 1988). Estos resultados sugieren que, si bien los estudiantes de educación física y de filología griega eran significativamente más conscientes de poseer las habilidades para implementar la IG que los maestros de escuela y los estudiantes de ciencias ($p < .05$), en cambio los filólogos y los maestros se mostraban más capaces a la hora de transmitir valores y desarrollar actitudes hacia la igualdad de género que los otros grupos ($p < .01$).

<Tabla 4>

Por sexo, se encontraron igualmente diferencias estadísticamente significativas. Como se muestra en la Tabla 5, las puntuaciones medias de los varones y de las mujeres fueron 4.46 ($DT = 0.88$) frente a 4.51 ($DT = 0.87$) para los conocimientos, 4.32 ($DT = 1.00$) frente a 4.39 ($DT = 0.92$) para las habilidades, 4.44 ($DT = 1.20$) vs 5.03 ($DT = 0.93$) para las actitudes, lo que sugiere que las estudiantes fueron de modo significativo más críticas y exigentes sobre el papel clave de las competencias para implementar la IG en su futura práctica docente ($p < .05$) y, particularmente más conscientes de las actitudes hacia la IG ($p < .01$) que los estudiantes varones, con un tamaño de efecto de mediano a pequeño (d de Cohen = $-.082$ y $-.265$, respectivamente). Sin embargo, las percepciones sobre los conocimientos y habilidades para la implementación de la igualdad no difirieron significativamente ($p > .05$).

<Tabla 5>

Discusión

El propósito de este estudio fue explorar el estado de la implementación de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria en Grecia examinando las competencias en género que adquieren los estudiantes universitarios durante sus estudios. Con esta finalidad, se procedió, en primer lugar, a validar la escala *Teacher-Efficacy for a Gender Equality Practice* (TEGEP) (Miralles-Cardona *et al.*, 2021) y, en segundo lugar, a administrarla, una vez validada, a una muestra de conveniencia de estudiantes de nueve universidades griegas de quienes se analizarían las competencias para el desarrollo de la igualdad y se compararían por titulación y sexo.

Para dar respuesta al primer objetivo, se utilizó la versión española de la TEGEP (Miralles-Cardona *et al.*, 2021) compuesta por 22 ítems distribuidos en tres subescalas de nueve, nueve y cuatro ítems, respectivamente, que miden el grado de competencia acerca de (a) el conocimiento y la conciencia de género, (b) las habilidades para poner en práctica una pedagogía de género y (c) las actitudes para el desarrollo de valores vinculados al género. Los resultados de este estudio sugieren que la versión griega de la TEGEP está compuesta por tres factores y 21 ítems (uno menos que en la versión española), que en su conjunto explican el 63.61% de la varianza, porcentaje similar al obtenido en otros estudios de validación previos de la escala con 22 ítems (Miralles-Cardona *et al.*, 2021). Estos hallazgos dan soporte a la estructura de tres factores de la TEGEP-G y aportan evidencia de su confiabilidad (alfa de Cronbach de .94). Además, los análisis estadísticos indicaron que los índices de bondad de ajuste obtenidos para probar la invarianza de la medición estaban en el rango de ajuste del modelo aceptable, llevando a la conclusión de que la estructura de tres factores de 21 ítems es invariante en todos los grados representados en la muestra del estudio, así como en ambos sexos, confirmándose, por consiguiente, que la TEGEP-G evalúa el mismo constructo en los grupos de maestros de escuela, de educación física, de filología griega y de ciencias, así como en estudiantes universitarios griegos varones y mujeres. Estos resultados dan apoyo a la H1 formulada en esta investigación por lo que la hipótesis nula quedaría rechaza.

Las respuestas al segundo objetivo (describir el nivel de competencia adquirido por los estudiantes griegos al acabar sus estudios de grado y compararlo por titulación y sexo) son reveladoras al apreciarse que los respondientes, aún sin recibir formación específica para una práctica sostenible de la igualdad, valoraron satisfactoriamente su competencia en género situándola por encima del punto neutro de la escala ($M = 4.52$), situado en 3.50, encontrándose, no obstante, diferencias estadísticas significativas en algunas dimensiones de la competencia. En particular, los estudiantes de educación física y los de filología griega valoraron su competencia

para promover la igualdad más alta ($M > 4.50$) que los estudiantes de ciencias y maestros de escuela (puntuación total de la escala), cuya valoración se situaba por debajo de 4.50. Por subescalas, las comparaciones por *titulación* mostraron que la competencia percibida por los estudiantes para educar en igualdad (conocimientos), practicar una pedagogía sensible al género (habilidades) y ser capaz de transmitir valores sensibles al género (actitudes) fue valorada favorablemente con valores medios por encima de 4.37 ($M = 4.52, 4.38$ y 4.91 , respectivamente). Los filólogos y maestros, particularmente, estimaron su nivel *competencial actitudinal* como bueno y significativamente más alto ($p < .01$) que los estudiantes de educación física ($M = 4.61$) y de ciencias ($M = 4.77$), quienes se sentían ligeramente menos capaces que sus compañeros de filología ($M = 5.12$) y magisterio ($M = 4.94$) a la hora de comunicar y transmitir valores y actitudes sostenibles en relación al género, algo que quizá pueda deberse a la formación específica recibida en sus respectivos estudios o a sus nociones previas acerca de las cuestiones de género. Igualmente, el nivel de competencia en *habilidades para poner en práctica una pedagogía sostenible de género* fue valorado de medio o moderado; sin embargo, dentro de esta moderación eran los estudiantes de educación física quienes se sentían significativamente más capaces para desarrollar una práctica docente sensible al género que los de filología, magisterio y ciencias ($p < .05$). Estos resultados indican que los participantes no se sienten completamente seguros de sus habilidades para educar en igualdad reconociendo que esa brecha en su preparación representa un obstáculo para el mantenimiento de una pedagogía de género. Con respecto a los *conocimientos* y nociones terminológicas, los participantes valoraron su competencia como aceptable, siendo los maestros ($M = 4.45$) quienes tenían un menor dominio conceptual y de la terminología relacionada con el género que los estudiantes de educación física ($M = 4.53$), ciencias ($M = 4.54$) o filología ($M = 4.59$), si bien estas diferencias no fueron estadísticamente significativas.

Estos hallazgos son congruentes con el pobre estado de la educación para la igualdad no sólo en las facultades universitarias griegas, sino en los colegios y universidades de todo el mundo (Grenz *et al.*, 2008; Miralles-Cardona *et al.*, 2020). Si bien los estudiantes manifestaron, en general, tener un buen nivel actitudinal para desarrollar valores positivos en relación a la sostenibilidad con perspectiva de género, sus conocimientos y habilidades, aunque valoradas como suficientes, no se pueden considerar satisfactorias pues se detectan lagunas que muestran carencias importantes en algunos de los elementos evaluados (*e.g.* conocimiento de la legislación, dominio de terminología específica, receptividad a las desigualdades y activismo en relación a los asuntos de género). Esto demuestra que los futuros docentes y/o profesionales de filología griega, maestros, profesores de educación física y de ciencias no son tan capaces como cabría esperar para desarrollar una actividad profesional verdaderamente comprometida y sensible a las desigualdades de género con lo que su contribución al ODS 5 no estaría siendo la deseable ni la que se necesita.

Junto con las diferencias en competencias por titulación, en este estudio se hallaron, asimismo, diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, siendo las estudiantes quienes se percibían más eficaces para educar en igualdad que sus compañeros varones ($p < 0.5$), si bien el tamaño del efecto era pequeño. La diferencia más amplia y significativa con respecto a sus compañeros se sitúa claramente en el componente actitudinal y afectivo de la competencia, en donde ellas muestran una disposición al desarrollo de valores en relación al género significativamente más acentuado que sus compañeros ($p < 0.1$), tamaño del efecto grande (Cohen, 1988), lo cual sugiere que las estudiantes valoran significativamente más que sus compañeros varones su habilidad para desarrollar actitudes positivas y proactivas hacia la

igualdad de género. En cuanto a la evaluación de los conocimientos recibidos y las habilidades, hay una convergencia en sus respuestas entre los dos sexos, lo que podría indicar que ambos grupos reciben una educación similar neutra al género en sus respectivas facultades universitarias. Por consiguiente, la evidencia encontrada de que el nivel de competencia para la sostenibilidad de la IG difiere por titulación en habilidades y actitudes, así como que las estudiantes, independientemente de la titulación, valoraron significativamente mejor su actitud hacia una pedagogía de género que sus compañeros nos lleva aceptar sólo en parte la H2.

En general, los hallazgos de este estudio son coherentes y van en la línea de los encontrados en el estudio de Miralles-Cardona *et al.* (2021) con población universitaria española que mostró que los estudiantes de grado y posgrado poseen percepciones idealizadas y poco realista de su capacidad para el desarrollo de una práctica sostenible de la igualdad de género. Estos hallazgos guardan relación con el escaso compromiso institucional para incorporar la perspectiva de género en el ideario de las facultades y los planes de estudio de la titulaciones hasta ahora desconexas de los mandatos legislativos (Cardona-Moltó y Miralles-Cardona, 2021; Cebrián y Junyent, 2015; Solís-Espallargas *et al.*, 2019; Weiner, 2000). En Grecia, el caso es parecido. A pesar de la exigencia legislativa para alinear los programas de estudio de las universidades con las políticas de IG, se nota una ausencia de principios de sostenibilidad e igualdad en los planes de estudio, así como una falta de preparación de los educadores y personal administrativo, dificultando así la incorporación de una perspectiva sostenible de género en la docencia, lo que contribuye a perpetuar las falsas nociones sobre la igualdad, la inconsciencia y los comportamientos estereotipados vinculados al género. Por eso, sería de suma importancia realizar estudios que incorporasen la participación tanto del personal administrativo como una representación más amplia de docentes y miembros de los equipos directivos. Conocer las opiniones de los docentes, estudiantes y administrativos es indispensable para abordar la revisión y renovación de los planes de estudio en un momento en el que la sostenibilidad es una necesidad emergente.

Teniendo en cuenta los resultados de este estudio cabe concluir que los estudiantes universitarios griegos terminan la carrera con escasos conocimientos y competencias para desarrollar una práctica sostenible y sensible a la igualdad de género. Sobrevaloran sus conocimientos, habilidades y actitudes para formar y educar a las futuras generaciones, lo cual puede atribuirse a la escasa sensibilización y atención que dan al género las instituciones universitarias en Grecia, a pesar del marco normativo existente, así como a la indiferencia hacia estas cuestiones del propio personal docente. Los futuros profesionales deben adquirir en sus estudios los conocimientos y las habilidades necesarias para poder ser capaces y suficientemente críticos para detectar las facetas ocultas del plan de estudios. Como se muestra en este estudio y teniendo en cuenta las limitaciones (muestra no representativa de estudiantes de pregrado, sesgada en cuanto al sexo, sin participación del personal docente y administrativo, respuestas auto-informadas que no están libres de deseabilidad social), los egresados de las universidades griegas no parecen estar suficientemente capacitados para contribuir a la promoción y desarrollo de la igualdad de género con garantías de éxito. Los conocimientos que obtienen relacionados con el género se deben en gran medida a su propia voluntad o a la iniciativa de algunos docentes (Gouvias y Alexopoulos, 2016), pero no a la existencia de una ordenación y planificación institucional comprometida con la sostenibilidad. Hace falta reivindicar la responsabilidad de las universidades para implementar de forma responsable y decidida la perspectiva de género en la docencia universitaria y proceder a las reformas necesarias elaborando programas de preparación más equitativos y sustanciados en las desigualdades que afectan a la sociedad. La reforma y

reorientación de la formación inicial del profesorado debería empezar por comprometerse a través del diseño y desarrollo de un plan estratégico de la sostenibilidad, que en el caso de la IG debería empezar por: (1) incluir indicadores de género en la evaluación de títulos universitarios para asegurar el cumplimiento de la legislación vigente; (2) activar los Comités y Planes de Igualdad en las universidades e incorporar la perspectiva de género en la planificación de todas las actuaciones universitarias; (3) revisar las titulaciones y programas de estudio (currículum) y reorientarlos para incorporar la EDS de la igualdad e incluir la dimensión de género en las asignaturas; (4) usar lenguaje no sexista en las clases, así como en los materiales curriculares; (5) formar al profesorado en materias de género; y (6) incentivar el desarrollo de la investigación e innovación en docencia universitaria con perspectiva de género, así como su reconocimiento como mérito docente/investigador y a través del otorgamiento de premios. Este replanteamiento de la formación inicial docente es de suma importancia para poder cumplir con las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior y contribuir, con ello, a realizar avances visibles en el logro de una educación sostenible de calidad (ODS 4.7) y con equidad de género (ODS 5).

Reconocimiento

Este trabajo financiado por el Instituto Universitarios de Investigación de Estudios de Género (IUIEG) de la Universidad de Alicante, Alicante, España (Ref. 20/01/2021).

Referencias

- Albareda-Tiana, S., Vidal-Raméntol, S., Pujol-Valls, M., & Fernández-Morilla, M. (2018). Holistic approaches to develop sustainability and research competencies in pre-service teacher training. *Sustainability*, *10*(10), 3698. <https://doi.org/10.3390/su10103698>
- Ballarín-Domingo, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la universidad? *Atlánticas, Revista Internacional de Estudios Feministas*, *2*(1), 7-31. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman & Company.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project* (pp. 28-48). Springer.
- Bertschy, F., Künzli, C., & Lehmann, M. (2013). Teachers' competencies for the implementation of educational offers in the field of education for sustainable development. *Sustainability*, *5*(12), 5067-5080.
- Blumstein, D.T., & Saylan, C. (2011). The failure of environmental education (and how we can fix it). *PLoS Biology*, *5*(5), e120. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.0050120>
- Bourn, D., Hunt, F., & Bamber, P. (2017). *A review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education*. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10030831/1/bournhuntbamber.pdf>
- Brandt, J., Bürgener, L., M. Barth, & Redman, A. (2019). Becoming a competent teacher in education for sustainable development: Learning outcomes and processes in teacher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *20*(4), 630-653.
- Bürgener, L., & Barth, M. (2018). Sustainability competencies in teacher education: Making teacher education count in everyday school practice. *Journal of Cleaner Production*, *174*, 821-826.
- Cardona-Moltó, M. C., & Miralles-Cardona, C. (2021). Education for gender equality in teacher preparation: Gender mainstreaming policy and practice in Spanish higher education. In J. Bolvin & H. Pacheco-Guffrey (Eds.), *Education as the driving force of equality for the marginalized* (in press). IGI Global. doi: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8025-7>
- Carew, A. L., & Mitchell, C. A. (2008). Teaching sustainability as a contested concept: Capitalizing on variation in engineering educators' conceptions of environmental, social and economic sustainability. *Journal of Cleaner Production*, *16*, 105-115.
- Cebrián, G. (2018). The I3E model for embedding education for sustainability within higher education institutions. *Environmental Education Research*, *24*(2), 153-171.
- Cebrián, G., & Junyent, M. (2015). Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views. *Sustainability*, *7*(3), 2768-2786.
- Cohen, J. (1988), *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, Erlbaum.
- Council of Europe. (2014). *Implementation of the Council of Europe Gender Equality Strategy 2014-2017*. Annual Report 2014. <https://www.coe.int/en/web/genderequality/gender-equality-strategy>
- Council of Europe. (2018). *Gender Equality Strategy 2018-2023*. CE. <https://www.coe.int/en/web/genderequality/gender-equality-strategy>
- De Pauw, J. B., Gericke, N., Olsson, D., & Berglund, T. (2015). The effectiveness of education for sustainable development. *Sustainability*, *7*, 15693-15717.

- Depaepe, F., & König, J. (2018). General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 177-190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.003>
- Domínguez, Y. M., Gutiérrez-Barroso, J. y Gómez-Galdona, N. (2017). Equidad, género y diversidad en educación. *Revista Científica Europea, ESJ*, 13(7), 300. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n7p300>
- European Commission. (2020). *Gender equality strategy: Striving for a union of equality*. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/aid_development_cooperation_fundamental_rights/gender_equality_strategy_factsheet_el.pdf
- Evans, N., Stevenson, R. B., Lasen, M., Ferreira, J. A., & Davis, J. (2017). Approaches to embedding sustainability in teacher education. A synthesis of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 63, 405-417.
- General Secretariat for Gender Equality (2018). *National Action Plan for Gender Equality 2016-2020*. <https://www.isotita.gr/wp-content/uploads/2018/02/National-Action-Plan-for-Gender-Equality-2016-2020.pdf>
- Gouvias, D., & Alexopoulos, C. (2016). Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: A multidimensional approach. *Gender and Education*, 30(5), 642-662. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1237620>
- Grenz, S., Kortendiek, B., Kriszto, M., & Löther, A. (Eds.) (2008). *Gender equality programmes in higher education: International perspectives*. Springer.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hopkins, C., & McKeown, R. (2002). Education for sustainable development: An international perspective. In D. Tilbury, R. B. Stevenson, J. Fien, & D. Schreuder, (Eds.), *Education and sustainability: Responding to the global challenge* (pp. 13-24). International Union for Conservation of Nature and Natural Resources.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kitta, I., & Cardona-Moltó, M.C. (2019, June 5-7). Gender mainstreaming in teacher education in Greece. Paper presented at the 19th *International Conference on Diversity in Organizations, Communities & Nations*. Patras, Greece.
- Kitta, I., & Cardona-Moltó, M. C. (2021). The invisibility of gender equality training into the university science of physical activity and sports curriculum in Greece. In H. Morel (Ed.), *Gender equality: Past, present and future perspectives* (pp. 157-178). NOVA Science Publishers.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(12), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Lombardo, E. & Mergaert, L (2013). Gender mainstreaming and resistance to gender training: A framework for studying implementation. *Nordic Journal of Feminist and Gender Research* 21(4), 296-311. <https://doi.org/10.1080/08038740.2013.851115>
- McKeown, R. (2002). *ESD toolkit version 2*. http://www.esdtoolkit.org/esd_toolkit_v2.pdf

- Michalos, A. C., Creech, H., McDonald, C., & Kahlke, P. M. (2011). Knowledge, attitudes and behaviours concerning education for sustainable development: Two exploratory studies. *Social Indicators Research*, 100(3), 391-413. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9620-9>
- Michelsen, G. (2015). Policy, politics and polity in higher education for sustainable development. In M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann, & I. Thomas (Eds.), *Handbook of higher education for sustainable development* (pp. 40-56). Routledge.
- Ministry of Education, Research & Religious Affairs. (2016). *Greek strategy for the European Research Area (ERA): National roadmap (2015-2020)*. <http://www.gsrt.gr/News/Files/New1234/Greek%20ERA%20Strategy%20EN.pdf>
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. C., & Chiner, E. (2018). Valoración psicométrica de un cuestionario para medir la formación en igualdad de género de docentes en preservicio. In R. Roig-Vila (Dir.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la enseñanza superior* (pp. 705-715). Octaedro.
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, 23(2), 231-257. doi: <https://doi.org/10.5944/educXX1.23899>
- Miralles-Cardona, C., Chiner, E., & Cardona-Moltó, M. C. (2021). Educating prospective teachers for a sustainable gender equality practice: survey design and validation of a self-efficacy scale. *The Internatinal Journal of Sustainability in Higher Education*, in press. doi: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2020-0204>
- Montero, I. y León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 115-127.
- Naciones Unidas. (2017). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU. https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2017/thesustainabledevelopmentgoalsreport2017_spanish.pdf
- Naciones Unidas. (2020). *Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- O'Toole, P. (1998). A missing chapter from choral methods books: How choirs neglect girls. *Choral Journal*, 39(5), 9-32.
- OECD (2015). *The ABC of gender equality in education: Aptitude, behaviour, confidence*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-enIS>
- Rands, K.E. (2009). Considering transgender people in education: A gender-complex approach. *Journal of Teacher Education*, 60(4), 419-431. <https://doi.org/10.1177/0022487109341475>
- Sachs, J. D., Schmidt-Traub, G., Kroll, C., Lafortune, G., Fuller, G., & Woelm, F. (2020). *Sustainable Development Report 2020. The Sustainable Development Goals and Covid-19*. https://www.uma.es/smart-campus/navegador_de_ficheros/SmartUMA/descargar/2020_sustainable_development_report.pdf
- Scott, W. (2015). Education for sustainable development (ESD): A critical review of concept, potential and risk. In R. Jucker & R. Mathar (Eds.), *Schooling for sustainable development in Europe: Concepts, policies and educational experiences at the end of the UN Decade of Education for Sustainable Development* (pp. 44-70). Springer International Publishing.

- Seatter, C. S., & Ceulemans, K. (2017). Teaching sustainability in higher education: Pedagogical styles that make a difference. *Canadian Journal of Higher Education*, 47, 47-70.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Sleurs, W. (2008). *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes*.
http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf
- Solís-Espallargas, C., Ruiz-Morales, J., Limón-Domínguez, D., & Valderrama-Hernández, R. (2019). Sustainability in the university: A study of its presence in curricula, teachers and students of education. *Sustainability*, 11, 6620.
- Sunthonkanokpong, W., & Murphy, E. (2019). Sustainability awareness, attitudes and actions: A survey of pre-service teachers. *Issues in Educational Research*, 29(2), 562-582.
- UNECE (2012). Learning for the future: Competences in education for sustainable development.
https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf
- UNESCO. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): Draft International Implementation Scheme*. UNESCO.
http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/e13265d9b948898339314b001d91fd01draftFinal+IIS.pdf
- UNESCO. (2012). *Shaping the education of tomorrow: Report on the UN Decade of Education - for Sustainable Development*. UNESCO.
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/919unesco1.pdf>
- UNESCO. (2014a). *Indicadores de cultura para el desarrollo: manual metodológico*. UNESCO.
https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1.pdf
- UNESCO. (2014b). UNESCO Roadmap for implementing the Global Action Programme on education for sustainable development. UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf>
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>
- UNESCO. (2017a). *Education for sustainable development: Learning objectives*. UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>
- UNESCO. (2017b). *Education for sustainable development goals: The Global Education 2030 Agenda*. UNESCO.
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. UN.
<https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- United Nations. (1975). *World Conference of the International Women's Year*. UN.
<https://www.un.org/en/conferences/women/mexico-city1975>
- United Nations. (1976). *Decade for Women 1976-1985*. UN.
<https://research.un.org/en/UN75/1976-1985>
- United Nations. (1979). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW)*. UN. <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/>
- United Nations. (1995). *Beijing Platform for Action*. UN.
https://www.un.org/en/events/pastevents/pdfs/Beijing_Declaration_and_Platform_for_Action.pdf

- United Nations. (2012). *Gender equality and sustainable development*. UN.
<https://www.un.org/en/chronicle/article/gender-equality-and-sustainable-development>
- United Nations. (2015a). *Millennium development goals*. UN.
<https://www.un.org/millenniumgoals>
- United Nations. (2015b). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. UN. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- Wals, A. E. (2015). *Beyond unreasonable doubt: Education and learning for socio-ecological sustainability in the anthropocene*. Wageningen University.
- Weiner, G. (2000). A critical review of gender and teacher education in Europe. *Pedagogy, Culture, and Society*, 8(2), 233-247. <https://doi.org/10.1080/14681360000200091>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student achievement adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.
<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Tabla 1. *Matriz de componentes rotados del análisis factorial de componentes principales de la escala TEGEP-G*

	Factor I	Factor II	Factor III	Alfa
Conocimientos/conciencia de género				.914
3. Igualdad de género.	.809			
5. Igualdad de oportunidades.	.790			
7. Paridad de género.	.745			
6. Discriminación de género.	.743			
11. Desigualdades de género.	.727			
15. Estereotipos de género.	.715			
8. Sesgos de género.	.704			
1. Terminología.	.664			
4. Roles género.	.663			
2. Legislación.	.621			
9. Diferenciar sexo y género	.522			
Habilidades (Capaz de ...)				.917
20. Crear nexos escuela-comunidad.		.836		
21. Involucrar a familias promover igualdad.		.824		
23. Colaborar con profesionales y familias.		.786		
19. Planificar tareas promuevan igualdad.		.784		
22. Transmitir valores de género.		.748		
24. Asesorar sobre género.		.699		
16. Aportar ideas solucionar desigualdades.		.491		
Actitudes (Soy/confío/ ...)				.884
27. Tolerante/solidario/a discriminación género.			.797	
*30. Hacer más para eliminar las desigualdades.			.786	
25. Sensible desigualdades de género.			.777	

26. Sensible estereotipos de género.	.776
*31. Aprender más sobre género.	.676
*29. Activista asuntos de género.	.538
KMO = .949	
Test de Bartlett Test: $\chi^2(276) = 17402.00, p < .000$	
% varianza explicada: 60.82%	26.63 19.35 14.85
<i>Alpha</i> de Cronbach (Total escala) = .932	

*Ítems eliminados tras el AFC; el ítem 29 se mantuvo en la versión española de la TEGEP, pero no en la versión griega

Tablas

Tabla 2

Estimaciones de bondad de ajuste del modelo

	χ^2	<i>df</i>	χ^2/df	TLI	CFI	RMSEA
Nivel recomendado			< 3	> .90	> .90	< 0.08
Modelo unifactorial	6794.3	275	24.71	.621	.622	.141
	5					
Modelo trifactorial	1476.7	207	7.13	.918	.919	.072
	2					

Nota. χ^2 = Chi-cuadrado; *df* = grados de libertad; CFI = Índice de Ajuste Comparativo; TLI = Índice de Tucker-Lewis; RMSEA = Error Cuadrático Medio de Aproximación

Tabla 3

Índices de bondad de ajuste de la invarianza de los factores según titulación y sexo (modelo trifactorial)

Titulación	χ^2	<i>df</i>	χ^2/d <i>f</i>	TL I	CF I	RMSEA A	Δ CF I	Δ RMSEA A
Maestros	882.86	20	4.2	.91	.91	.072		
		7	7	7	8			
E. Física	490.34	20	2.3	.87	.87	.085		
		7	7	3	5			
Filología	562.65	20	2.7	.88	.88	.086		
		7	2	0	2			
Ciencias	443.54	20	2.1	.89	.89	.092		
		7	4	3	5			

Invarianza multigupo

Configural	2388.9	83	2.8	.90	.90	.040		
	8	1	8	0	2			
Débil	2442.3	84	2.9	.89	.89	.040	.003	.000
	9	0	1	9	9			
Fuerte	2657.9	90	2.9	.89	.89	.041	.000	.001
	6	0	5	6	9			
Sexo	χ^2	<i>df</i>	χ^2/d	TL	CF	RMSE	ΔCF	ΔRMSE
			<i>f</i>	I	I	A	I	A
Varón	569.05	20	2.8	.87	.88	.086		
		7	8	9	0			
Mujer	1234.2	20	5.9	.91	.91	.073		
	0	7	6	6	8			
<i>Invarianza multigupo</i>								
Configural	1832.1	41	4.4	.90	.91	.054		
	4	5	2	9	0			
Débil	1855.0	41	4.4	.90	.90	.054	.001	.000
	8	8	4	8	9			
Fuerte	1981.2	43	4.5	.90	.90	.054	.007	.000
	9	8	2	6	2			

Nota. χ^2 = Chi-cuadrado; *df* = grados de libertad; TLI = Índice de Tucker-Lewis; CFI = Índice de Ajuste Comparativo; RMSEA = Error Cuadrático Medio de Aproximación

Tabla 4

Competencias para una práctica sostenible de la igualdad género: comparación de medias por titulación

Grupos		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Dir</i>	<i>Eta</i> <i>cuadrado</i>
Toda la muestra		4.52	0.78				
Conocimientos	Maestros	4.45	0.86	1.68	.169		
	E. Física	4.53	0.83				
	Filología	4.59	0.86				
	Ciencias	4.54	0.98				
	<i>Total</i>	<i>4.50</i>	<i>0.87</i>				
Habilidades	Maestros	4.33	0.89	2.88	.035*	EF>M,F, C	.007
	E. Física	4.53	0.92				
	Filología	4.43	0.93				

	Ciencias	4.29	1.16				
	<i>Total</i>	<i>4.38</i>	<i>0.94</i>				
Actitudes	Maestros	4.94	0.96	9.87	.000**	F,M>EF, C	.024
	E. Física	4.61	1.09				
	Filología	5.12	0.86				
	Ciencias	4.77	1.32				
	<i>Total</i>	<i>4.91</i>	<i>1.02</i>				
Total escala	Maestros	4.48	0.75	1.75	.156		
	E. Física	4.54	0.76				
	Filología	4.61	0.75				
	Ciencias	4.49	0.92				

Rango 1-6 (*Min.* 1, *Máx.* 6, punto medio 3.50); *gl* (3, 1190); *Significativa 5%, **Significativa 1%; M = Maestros, EF = Educación Física, F = Filología griega, C = Ciencias

Tabla 5

Competencias para una práctica sostenible de la igualdad género: comparación de medias por sexo

	Grupos	M	DT	t	p	Dir	d Cohen
Total escala	Varón	4.41	0.80	-2.42	.016*	M>V	-.082
	Mujer	4.54	0.77				
Conocimientos	Varón	4.46	0.88	-0.69	.490		
	Mujer	4.51	0.87				
Habilidades	Varón	4.32	1.00	0.28	.781		
	Mujer	4.39	0.92				
Actitudes	Varón	4.44	1.20	-7.30	.000**	M>V	-.265
	Mujer	5.03	0.93				

Rango 1-6 (*Min.* 1, *Máx.* 6, punto medio 3.50); *gl* (1192); *Significativa 5%, **Significativa 1%