



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**¿CÓMO ENSEÑAR SIN VIOLENTAR? UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN
DOCENTE EN PERSPECTIVA DE GÉNERO**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

QUE PRESENTA:

LIC. MARIO DAYAN SAAVEDRA GUERRA

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. ELVA RIVERA GÓMEZ

Puebla, Puebla, Diciembre 2024

AGRADECIMIENTOS

A mis padres y esposa por su apoyo moral y personal.

A Chumy, Roomie, Mica, Leo, Muñeca y Galleta por acompañarme y apoyarme durante el proceso de la investigación.

A la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, a la Facultad de Filosofía y Letras, a la Maestría en Educación Superior y al profesorado, les agradezco la formación académica brindada, así como el acompañamiento durante mis estudios de posgrado.

Al Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), gracias por la beca otorgada para realizar y concluir los estudios de maestría.

A la Mtra. Nancy Nelly Silva Rodríguez, le reitero mis agradecimientos por su apoyo y vinculación con la Facultad de Enfermería.

A las autoridades de la Facultad de Enfermería, especialmente a la doctora Vianet Nava Navarro y a la maestra Marisol Vargas Monterrosas, gracias por las facilidades brindadas para impartir el taller al profesorado de esta Unidad Académica.

A las Dras. Gloria Arminda Tirado Villegas y Lidia Ernestina Gómez García, integrantes de mi comité tutorial, les agradezco su apoyo y guía metodológica, así como sus comentarios que enriquecieron el desarrollo de la investigación.

A mi profesora y directora de tesis Dra. Elva Rivera Gómez, mi agradecimiento por el acompañamiento académico, el apoyo, paciencia y confianza para terminar con éxito esta investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
Antecedentes	3
Planteamiento del Problema	6
Preguntas de Investigación	10
Objetivos de la investigación	10
CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO	12
1.1 Contexto Internacional: la formación docente en la perspectiva de género	12
1.2 Contexto nacional de la formación docente en perspectiva de género	15
1.3 Contexto Institucional de las políticas de igualdad en la educación en la BUAP.....	22
1.3.1 Misión y Modelo Universitario BUAP	22
1.3.1.1 El Profesorado	25
1.3.2 <i>Plan de Desarrollo Institucional y la Formación Docente</i>	28
1.4 Facultad de Enfermería	35
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	40
2.1 Formación Docente	40
2.1.1 Dimensiones de la formación docente	46
2.1.2 <i>Modelos de Formación Docente</i>	49
2.1.3 Currículum formal y oculto	52
2.2 Perspectiva de Género.....	57
2.2.1 Concepto de Género.....	57
2.2.1.1 Roles y estereotipos de género, el sexismo, el androcentrismo y la misoginia	62
2.2.2 La Perspectiva de Género como herramienta de análisis en el aula	68
2.3 Didáctica para incorporar la perspectiva de género en el aula.....	71
2.3.1 Didáctica del constructivismo social y la didáctica feminista	72
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	82
3.1 Enfoque, diseño y alcance de la investigación	82
3.2 Sujetos	83
3.3 Instrumentos	84

3.4 Procedimiento	91
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	94
4.1 Descripción de la población.....	94
4.2 Evaluación del aprendizaje.....	95
4.2.1 Conocimientos desarrollados	95
4.2.2 Habilidades desarrolladas.....	102
4.2.3 Actitudes desarrolladas.....	107
Conclusiones	110
Recomendaciones	115
Referencias	117
Anexos	135

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Estrategias y acciones del Programa Sectorial de Educación 2020-2024 relacionadas con la formación docente con Perspectiva de género.....	19
Tabla 2 Profesorado de la BUAP en el año 2018 – Periodo previo a la pandemia	26
Tabla 3 Profesorado de la BUAP en el año 2019 y 2021 – Periodo durante y posterior a la pandemia.....	27
Tabla 4 Índices de Igualdad de Género de la BUAP, de los años 2017 a 2021 según ONIGIES.....	33
Tabla 5 Planta Docente de la Facultad de Enfermería 2022	37
Tabla 6 Sexo y edad del personal participante en el taller	84
Tabla 7 Matriz de Evaluación del Taller	85
Tabla 8 Dimensiones evaluadas en las actitudes de docentes para la incorporación de la PdG en la enseñanza.	90
Tabla 9 Grado, tipo de contrato y nivel superior donde imparten docencia, de las personas asistentes al Taller.....	94
Tabla 10 Comparación de resultados grupales en las pruebas Pretest y Postest	101
Tabla 11 Comparación de resultados individuales en las pruebas Pretest y Postest.....	102
Tabla 12 Desempeño grupal en la planeación de clase con PdG	105

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Personal Docente Inscrito en Actividades Formativas ofertadas por la Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico, de 2018 a 2022.....	31
Figura 2 Aciertos Grupales de la dimensión "Sistema sexo-género	96
Figura 3 Aciertos grupales de la dimensión "Influencia del género en el proceso de enseñanza".....	96
Figura 4 Aciertos grupales de la dimensión "Igualdad y discriminación por motivos de género en la educación superior".....	97
Figura 5 Aciertos grupales de la dimensión "PdG en la Educación Superior".....	98
Figura 6 Aciertos grupales de la dimensión "Formación docente en Perspectiva de Género y su influencia en el currículum".....	99
Figura 7 Aciertos grupales de la dimensión "Didáctica para Incorporar la PdG en la Enseñanza.....	100

INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior (IES), a través de las labores docentes, la investigación y otros servicios educativos, implementan modelos educativos acorde con las políticas gubernamentales. Sin embargo, éstos no están exentos de reproducir modelos socioculturales androcéntricos, misóginos y sexistas en las prácticas educativas, tanto dentro como fuera del aula. Por ello, es importante que las IES adopten modelos de formación docente tendientes a identificar las desigualdades de género, así como a la producción e implementación de estrategias de enseñanza dirigidas a la transformación de estructuras patriarcales que dominan en los saberes y prácticas, las cuales tomen parte de los ejes transversales de la educación superior.

Teniendo en cuenta este problema, la Conferencia Mundial de Educación (1998) establece un plan de acción que señala la pertinencia de:

Hay que tomar o fortalecer medidas encaminadas a obtener la participación de las mujeres en la educación superior, en particular en el plano de la adopción de decisiones y en todas las disciplinas en las que están insuficientemente representadas. Se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior. Eliminar los obstáculos y mejorar el acceso de la mujer a la educación superior sigue siendo una prioridad urgente en el proceso de renovación de los sistemas e instituciones. (UNESCO, 1998, p. 7)

Debido a esto, distintos instrumentos internacionales y nacionales han establecido las principales políticas educativas en las universidades, es decir, que incorporen medidas y políticas enfocadas a la prevención de la violencia de género y reducción de las desigualdades por motivos de género.

En consecuencia, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), busca alinearse a las disposiciones y compromisos adquiridos por la educación universitaria a nivel federal e internacional, por lo que se encuentra en un proceso

la transversalización de la Perspectiva de Género (PdG) en la institución.

La BUAP cuenta con el Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025 que a través de cinco ejes busca hacer frente a este tipo de problemáticas. De este modo, se vuelve necesaria la integración de todos los agentes de la comunidad universitaria. Uno de éstos es el profesorado, el cual es una figura central junto con el alumnado, pues estos últimos son quienes aprenden del y la docente, no únicamente los contenidos propios del área del conocimiento disciplinar, sino también actitudes, creencias y conductas que conforman parte del modelo de interacción social dentro y fuera del aula.

La BUAP ha propuesto acciones tendientes a la implementación de la perspectiva de género en la institución, de las cuales destaca la creación de la Dirección Institucional de Igualdad de Género en 2020, la publicación en 2021 del “Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género en la BUAP”, la puesta en marcha de diversas campañas para combatir distintos tipos de violencia por motivos de género.

Sin embargo, este tipo de acciones se centran en la difusión dirigida a la comunidad en general. La formación docente desde las instancias como la Vicerrectoría de Docencia es necesaria llevarla a cabo de manera colaborativa con especialistas en la materia, para llevar a cabo la transversalización de la PdG en sentido material en la institución, debido a que el profesorado es una parte relevante dentro de la comunidad universitaria y los procesos educativos, el cual no queda atendido en este aspecto. Es decir que, para alcanzar los objetivos educativos previamente determinados, formador y formante deben encontrarse alineados con estos.

Si pretendemos centrar la atención en el alumnado y conseguir aprendizajes que involucren conocimientos, actitudes y habilidades que transformen la desigualdad entre mujeres y hombres, sin prestar atención al profesorado, nos perdemos de una buena parte del proceso educativo. Excluir al docente como actor educativo que requiere tomar parte en acciones formativas en perspectiva de género, limita la mejora en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de saberes que combatan la desigualdad entre sexos y permite la reproducción de prácticas

docentes que promueven la desigualdad de género, a través del currículo oculto.

En este sentido, en la universidad aun es incipiente la formación profesional docente que integre la perspectiva de género a la educación en el aula. Esta situación ve reflejada en la oferta formativa de la Escuela de Formación Docente y Desarrollo Profesional, la cual no contempla cursos o talleres relacionados con el tema (Silva Domínguez, 2023). La carencia de disposiciones relativas a la formación docente en perspectiva de género para la enseñanza se puede identificar en el Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico (2015), en donde no hay criterios de ingreso y/o permanencia que contemplen la formación en este tema.

A partir de estos antecedentes, el presente trabajo elaboró la propuesta de un taller con perspectiva de género dirigido a docentes de nivel superior de la BUAP, que fue realizado en la Facultad de Enfermería de la universidad. El propósito del taller fue que las y los participantes adquirieran los conocimientos y habilidades necesarias para incorporar la perspectiva de género a su quehacer en el aula. Con esto se pretendió promover el desarrollo de actitudes y conductas que impacten positivamente en la comunidad universitaria, teniendo como interés principal identificar y prevenir la desigualdad por razón de género. De modo tal, que el taller se presentó como una estrategia didáctica para contribuir a la transformación de la cultura organizacional y mejorar tanto las dinámicas dentro del aula como las relaciones interpersonales en la comunidad académica.

Antecedentes

Las instituciones de educación superior mexicanas reproducen epistemologías sexistas, misóginas y androcéntricas en la producción del conocimiento, en la enseñanza de las disciplinas y la formación de profesionales. Así también, las universidades reflejan, los sesgos, las desigualdades e inequidades de género en los procesos de enseñanza- aprendizaje, donde el profesorado es indispensable para la formación del alumnado. Pese a esto, hasta el momento y de manera general las IES han excluido los contenidos relacionados con la pedagogía y la didáctica feminista en la formación de su planta docente, y por lo tanto, con ello

reafirma la cultura científica patriarcal en la enseñanza de las disciplinas, en los modelos curriculares y en la promoción de una cultura universitaria discriminatoria y desigual.

Sin embargo, el interés por abordar las desigualdades y las temáticas de género en la educación ha dado lugar a distintos escenarios en los que se ha abordado la cuestión, por lo que a continuación se retoman algunos de los principales sucesos que sentaron las bases y pautas para la incorporación de la Perspectiva de Género en la educación superior.

Las Conferencias Mundiales de Educación (1998, 2009 y 2022) han diseñado directrices específicas en torno al tema. La primera fija la necesidad de la capacitación docente, de manera que esta contribuya a la mejora y el desarrollo de la educación. (UNESCO, 1998). La segunda resalta la necesidad de hacer frente a los nuevos desafíos referentes a la desigualdad por motivos de género (UNESCO, 2009). Y la tercera tiene como temas clave la mejora de la profesión docente y la igualdad de género, con el propósito de apoyar al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda de desarrollo sostenible 2030 (UNESCO, 2022).

La Conferencia Mundial de Educación de 1998, en el *artículo 4. Fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres*, reconoce que se requieren de esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en la educación superior, así como un enfoque de género en todas las disciplinas (UNESCO, 1998). Además, el Artículo 9, de la misma conferencia apunta a la reformulación en las IES de los planes y programas de estudio, subrayando que dicha reestructuración debería atender los asuntos vinculados a las diferencias entre hombres y mujeres, así como las condiciones histórico-culturales y económicas de cada país (UNESCO, 1998). Asimismo, se remarca la relevancia que el personal académico guarda con dichos planes de estudio.

En este sentido, Tang reconoce que la igualdad de género y el profesorado son “actores centrales para el sistema educativo por los roles clave que desempeñan y representan para la transmisión de valores, conocimientos, y para el desarrollo del potencial y las habilidades humanas” (Tang, 2016, p. 5).

Otro encuentro relevante es el que tiene lugar en septiembre de 2015, en el marco de la Asamblea General de las Naciones Unidas proclama la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual pretende ser una herramienta de planificación para los países, y plantea 17 Objetivos para atender a las desigualdades sociales, económicas y cuidar el medio ambiente. El objetivo 4 propone “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Esta meta señala que una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas (CEPAL, 2019, p. 27), además, propone entre otras metas: A) eliminar las disparidades de género en la educación y, B) Asegurar que el alumnado cuente con los conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible mediante derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, entre otros. (CEPAL, 2019, p 30.)

Las anteriores reuniones conminan a la reflexión de diversos autores, quienes reconocen la importancia del profesorado en la construcción de una sociedad equitativa y libre de violencia, de este modo, a continuación, se realiza un breve recorrido de los teóricos que han abonado al tema.

Uno de estos es, Velasco (2007), que propone capacitar al cuerpo docente sobre la inclusión de la perspectiva de género en sus asignaturas, atender la transformación del currículum oculto discriminatorio, reflejado en lenguaje y actitudes, así como promover la creación de espacios de reflexión sobre la equidad de género entre el profesorado. A este se suma Caballero Álvarez, quien sostiene que es necesario considerar que la perspectiva de género es un principio pedagógico que:

[...] debe manifestarse - dentro y fuera de las aulas - en las relaciones que construyen hombres y mujeres, de forma tal que, a nivel institucional, se aplique en la actuación pública de las IES; esto significa que el enfoque de género debe estar presente en [...] toda actividad que tenga lugar en estas instituciones educativas (Caballero Álvarez, 2011, p. 46).

En este caso es necesario reflexionar que, según Donoso, la formación del docente

sin perspectiva de género “corre el riesgo de quedar sesgada hacia un polo de la dicotomía masculinidad-feminidad” (Donoso Vázquez et al, 2014, p.157). Por su parte, Vázquez Ramos, López González y Torres Sandoval (2021) reconocen que los actores de la educación tienen la labor de prevenir el reforzamiento de estereotipos de género y promocionar en el alumnado la equidad en ambos sexos, mediante las prácticas educativas y el uso del lenguaje. Además, advierten que, en tanto no haya una capacitación de la planta docente en temáticas de género la disminución de casos de denuncias por violencia de género se verá afectada.

Planteamiento del Problema

Derivado de la Declaratoria de Alerta de Violencia de Género emitida para el Estado de Puebla el 8 de abril de 2019, por la Secretaría de Gobernación, a través de la CONAVIM, el gobierno en turno publicó el “Plan de acción 2020, Seguimiento a la Declaratoria de Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres para el Estado de Puebla”, el cual señala como medida preventiva para los sectores público y privado el “diseño de una estrategia de educación con perspectiva de género [...] que tenga como objetivo sensibilizar y concientizar al personal directivo y docente [...] sobre la problemática social de la violencia contra las mujeres” (Gobierno del Estado de Puebla, 2020, p. 32).

La mayoría de IES en Puebla, incluida la BUAP no realizaron acciones específicas para atender esta recomendación. La escuela de formación docente de la BUAP hasta el momento no cuenta con un programa de formación docente que aborde esta temática, a través de talleres, cursos y/o un programa educativo permanente en perspectiva de género que ofrezca a la planta docente formación didáctica para transformar los escenarios educativos y sensibilizar en temas de igualdad, inclusión, discriminación por motivos de género en los tres niveles educativos que abarca la universidad (preparatoria, licenciatura y posgrados).

Sumado a lo anterior, se encuentra la violencia de género en los espacios educativos. La Organización de las Naciones Unidas (1992) indica que la violencia es una forma de discriminación que limita la capacidad para el goce de derechos, situación que actúa en detrimento del desarrollo social. Enfocándose en el ámbito

mexicano. En este sentido, la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2021 (ENDIREH), refiere que la prevalencia de violencia en mujeres en el ámbito escolar a nivel nacional en el 2016 fue del 25.3% y en el 2021 ascendió al 32.3%. (ENDIREH, 2021, p.34)

Según ENDIREH 2021, el 47.8% de las mujeres encuestadas que cuentan con educación superior reportaron sufrir algún tipo de violencia en el último año y 16.9% sufrió esta violencia en el ámbito educativo. En tanto que, del total de encuestadas, el 42.8% indicó haber sufrido algún tipo de violencia durante el último año, siendo las más preponderantes, la violencia psicológica con un 29.4% seguida de la sexual con un 23.3% (INEGI, 2021). Además, las personas agresoras de las mujeres de 15 años y más que experimentaron violencia en el ámbito escolar en el último año fueron el compañero con el 46.2%, y el maestro con el 16.6%. La escuela ocupó el 66.9% como el espacio con mayor prevalencia a nivel nacional. De los tipos de violencia el 46.2% lo ocupó la violencia psicológica, el 39.8% la violencia sexual, y el 13.9% la violencia física (INEGI, 2021, p. 34, 39, 44).

Mientras tanto, en el Estado de Puebla la prevalencia de la violencia en el ámbito escolar contra las mujeres de 15 años y más a lo largo de la vida de estudiante fue del 31.7%; y en los últimos 12 meses fue del 15.8% (INEGI, 2022, p. 41, 43).

Acercándose al contexto de la BUAP referente al tema, en abril de 2020 el *periódico digital Lado B* publicó una nota en la que destaca algunas situaciones que viven las estudiantes de la BUAP por motivos de género, en las que, debido a las relaciones de poder entre docentes y alumnas, estas últimas son especialmente vulnerables. Ellas hicieron del conocimiento público a sus agresores y la violencia sexual que sufrieron (Andrade, 2020). En este sentido, el acoso y hostigamiento sexual son “una manifestación de la discriminación de género” (OIT, 2013, p.1).

Andrade (2020) da cuenta de algunas de las denuncias realizadas por las estudiantes en los tenderos:

Puso su pene en mi espalda”, “Les decía a mi compañeros que cuando yo exponía me imaginaba desnuda cogiendo”, “Docente de la FCCOM de

productos audiovisuales dice que si estás buena, sacas 10. Si estás medio buena, sacas 9. Y si estás fea, sacas lo que mereces”, “Incomoda en sus clases con preguntas sexuales [...] o toca a las alumnas con la excusa de hacerles cosquillas. (p. s/n)

La misma autora sostiene que al mismo tiempo, que la Escuela de Artes Plásticas y Audiovisuales sostuvo un paro que exigía a la universidad el despido de 5 profesores y la sanción de otros 8, tras las denuncias por acoso y hostigamiento.

Mientras tanto, Galindo Cruz & Lozano Hernández (2022) refieren que, tras las denuncias de estudiantes de la BUAP en 2020, en las que se acusó a docentes y autoridades de ejercer violencia por motivos de género hacia sus alumnas, la universidad tomó el compromiso de llevar a cabo campañas permanentes de fomento a la cultura de denuncia y la publicación del Protocolo Para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género.

Por otra parte, existe un gran desconocimiento social en lo que respecta al género y las pautas de interacción que este moldea entre hombres y mujeres, situación que se refleja en la comunidad universitaria, por lo que es muy frecuente que sucedan actos que por motivos de género limiten el acceso a un espacio seguro. Dichas conductas vulneran los derechos humanos, restringen el acceso a oportunidades y permean condiciones de desigualdad. En este tenor, Mingo y Moreno (2015) señalan:

[...] el cultivo de la ignorancia es una manera muy cómoda de evadir la consideración de aquellas realidades que confrontan las ficciones que dan sostén a órdenes sociales opresivos y que ponen en cuestión los privilegios de que gozan quienes ostentan un sexo, un color de piel, una orientación sexual, un origen social, una nacionalidad o cualquier otra diferencia marcada como signo de superioridad social (p.140).

La escasa formación del profesorado en temas de igualdad y equidad de género impide actuar ante los problemas educativos provocados por la desigualdades e inequidades de género dentro y fuera del aula universitaria. Por un lado, se

encuentra la conducta que guarda el profesorado hacia el alumnado; y por otro, la manera en que desarrolla el currículum formal y la actitud que emprende en el currículum oculto.

Al respecto, Jurjo Torres (1998) sostiene que “todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza” (p.198), por lo tanto, puede ser entendido como un instrumento que permite la reproducción del sistema ideológico del sector social en dominancia a través de la relación entre profesores y alumnos, (Bertín Mardel, 2009) en este caso, un reporductor de las desigualdades de género.

En suma, el país mantiene altos casos de violencia por motivos de género, al mismo tiempo, se ha comprometido internacionalmente por tomar medidas que abarcan a la educación superior y se proponen mitigar tal fenómeno y promover la igualdad. El estado de Puebla tiene decretada una alerta de género desde 2019 en 50 de sus municipios y la universidad ha sido el escenario de multiples denuncias por violencia de género.

De ahí la relevancia de incorporar la perspectiva de género en la formación docente del profesorado de la BUAP del nivel superior, y con ello coadyuvar en la puesta en marcha del Eje Transversal “Igualdad de género, no discriminación e inclusión” del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, y de la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Objetivo 4. Educación de Calidad, que señala que se debe “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Secretaría de Gobernación, 2019, p.33).

Así también, esta investigación se propone conocer las acciones de capacitación y formación docente de la BUAP para elaborar una propuesta de formación docente, a través de un taller para profesores de nivel superior sobre perspectiva de género, que genere habilidades para identificar y prevenir las desigualdades entre hombres y mujeres, así como la reproducción de estereotipos y conductas sexistas.

Preguntas de Investigación

La investigación parte la pregunta general ¿Cómo influye un taller en perspectiva de género en la formación y el desempeño docente del profesorado del nivel superior de la BUAP?

Preguntas específicas:

1. ¿Cuáles son las políticas que incorporan la perspectiva de género en la formación docente universitaria de la BUAP?
2. ¿Cómo se incorpora la didáctica a la formación docente desde los enfoques constructivista social y feminista?
3. ¿Cuáles son los resultados de la aplicación de la estrategia didáctica con PG, en la formación docente en el nivel superior de la BUAP?

Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación es diseñar y evaluar una estrategia de formación docente que permita al profesorado del nivel superior de la BUAP aplicar la perspectiva de género en la enseñanza, por medio de la didáctica

Para responder el objetivo general se propusieron los siguientes objetivos particulares:

1. Identificar las acciones y políticas que se llevan a cabo para la incorporación de la perspectiva de género en la formación del profesorado BUAP.
2. Examinar la formación docente y las didácticas de los enfoques constructivista social y feminista.
3. Evaluar el logro de objetivos de un taller en perspectiva de género en los docentes del nivel superior de la BUAP.

Es por ello, que el desarrollo de esta investigación se divide en cuatro capítulos. En el capítulo I, se revisa el marco normativo internacional, nacional e institucional relacionados con la educación superior, la igualdad, la violencia de género y discriminación, y la formación docente, principalmente la relacionada con

la formación en la perspectiva de género. Así también, se presenta el contexto institucional de la BUAP y de la Facultad de Enfermería, donde se revisaron las acciones que la universidad ha realizado, a partir del plan de desarrollo institucional para formar a su planta docente respecto al tema.

En el capítulo II se desarrollaron los conceptos relacionados con la formación docente y la perspectiva de género, con el fin de establecer una relación entre ambos. Por ello se abordan primeramente los aspectos que dan forma a las prácticas docentes, por ejemplo, las dimensiones de la formación del docente, los distintos modelos que han guiado la formación del profesorado y su relación con la enseñanza, la transformación social y el currículo formal y oculto. Así también se revisó el papel del profesorado frente a los estereotipos y roles de género en la enseñanza y educación superior. Por último, se estudió la utilidad de la perspectiva de género como una herramienta de análisis que el profesional de la educación puede utilizar en sus asignaturas con ayuda de la didáctica.

El tercer capítulo se dedicó a la revisión de la propuesta metodológica de la investigación. En este apartado se describe el tipo de investigación que se llevó a cabo y los instrumentos que se emplearon para evaluar el aprendizaje del alumnado-docente. Se optó por un tipo de investigación aplicada, al enfocarse en resolver problemas específicos y mejorar la calidad del proceso educativo por medio de la formación del profesorado y el uso de instrumentos como la rúbrica, la lista de cotejo y el test de conocimientos para la evaluación del logro de objetivos.

En el cuarto capítulo se presentaron los resultados obtenidos al impartir la estrategia didáctica de un taller con perspectiva de género impartido al profesorado de la facultad de Enfermería de la BUAP.

CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO

Este apartado tiene como propósito conocer el escenario educativo institucional referente a la formación docente en la perspectiva de género, por ello se revisan las normas y políticas educativas en el plano internacional, nacional y estatal, así como las políticas de igualdad dirigidas a la formación docente en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, para contextualizar el tema de investigación.

1.1 Contexto Internacional: la formación docente en la perspectiva de género

Referente al desarrollo social, la comunidad internacional declara que la educación contribuye a cerrar las brechas de desigualdad. Sin embargo, para ello es necesario que el profesorado de educación superior cuente con una formación que le habilite a compartir sus conocimientos y habilidades e incida en las problemáticas sociales. En función de ello, diversas declaraciones, conferencias y demás instrumentos internacionales han tenido como fin orientar las prácticas educativas y la formación del profesorado en los países para atender las problemáticas relacionadas con la discriminación y desigualdad entre mujeres y hombres.

He ahí la importancia de que las organizaciones internacionales conminen a a los países a incorporar en la educación superior la perspectiva de género en la enseñanza, formación docente, investigación y extensión para coadyuvar a la formación profesional de seres humanos en la promoción de la igualdad, prevención, atención y eliminación de la discriminación y la violencia contra las mujeres, la inclusión y la cultura de paz.

La *Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer* (CEDAW, 1979), compromete al estado mexicano a la adopción de medidas para la eliminación de la discriminación contra la mujer en el ámbito educativo. En el documento se destaca que es responsabilidad del estado tomar medidas para modificar patrones socioculturales de conducta que fomentan estereotipos y se encuentran basados en ideas de superioridad o inferioridad de cualquier sexo (Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, 1979, p. 1).

En la misma línea, la *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer* retoma el interés en transformar los patrones socioculturales de conducta que perpetúan estereotipos sexistas debido a que establecen condiciones de desventaja para las mujeres y justifican la violencia contra ellas. Al mismo tiempo subraya la importancia del diseño de programas de educación y la capacitación del personal encargado de aplicar políticas preventivas de la discriminación (OEA, 1994, p.4). Dicho esto, se entiende a las y los profesores como personas responsables de aplicar las políticas de igualdad propias de la normativa internacional y nacional que se han incorporado a las IES.

El primer documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que incorpora las políticas de igualdad a su plan de acción en la educación, es la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* (UNESCO, 1998), la cual definió las prioridades y los principios en los que los estados pueden guiarse para gestionar la educación superior. En su artículo primero, establece la necesidad de “contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente” (p.101). La declaración expresa la importancia de “atender las desigualdades entre hombres y mujeres mediante acciones como la eliminación de los estereotipos por motivos de género en la educación superior, siendo enfática en la aplicación de políticas y el fomento de los estudios de género para dicho objetivo” (p.15).

Por otra parte, el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales reconoce la “obligación de la educación para orientarse al desarrollo de la personalidad humana, la dignidad y el respeto a los derechos humanos” (ONU, 1966, p.5). Ello implica la promoción de los derechos humanos, la prevención de la discriminación por razones de género, asimismo, se reconoce que la educación debe fomentar la tolerancia y las condiciones para que las personas puedan ejercer y desarrollar su personalidad, toda vez que esta no se vea restringida por estereotipos y sesgos el género.

En tanto, la *Declaración y la Plataforma de Beijing* (1995) es un instrumento que contiene principios y recomendaciones para velar por la igualdad de género y

el respeto a los derechos humanos de las mujeres y las niñas. Es un instrumento internacional que establece el diseño de políticas públicas y estrategias de acción para promover las relaciones de igualdad y la cultura de la prevención y atención de la violencia contra las mujeres. En la declaración se reconoce la importancia del sistema docente al:

Establecer un sistema docente en que se tengan en cuenta las cuestiones relacionadas con el género, a fin de promover la igualdad de oportunidades de educación y capacitación, así como la participación igualitaria de la mujer en la administración y la adopción de políticas y decisiones en materia de educación (ONU MUJERES, 1995, p. 58).

Del mismo modo, propone un modelo de capacitación no discriminatorios, que tengan en cuenta programas de enseñanza dirigidos a docentes y educadores y que les permitan comprender las implicaciones de su propio papel dentro de la educación y reproducción de estereotipos y desigualdades por motivos de género, así como la comprensión de los elementos sociales y de cualquier otro tipo en los papeles que hombres y mujeres desempeñan, con el propósito de promover la igualdad y el respeto (ONU MUJERES, 1995).

En la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, la cual contiene 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS). Para la temática de este estudio el *Objetivo 4. Educación de Calidad* señala que los estados deberán “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (CEPAL, 2019, p. 27). En la meta 4.7 establece que para el año 2030:

[...] se debe asegurar que todo el alumnado adquiera los conocimientos teóricos y prácticos para suscitar el desarrollo sostenible mediante una educación que tenga en cuenta los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia entre otros tópicos, por lo cual es necesario cumplir con indicadores como el grado en que se incluye la igualdad de género y los derechos humanos en los distintos niveles educativos y la formación del profesorado, entre otros (p. 29).

De ahí la importancia que cobra la formación docente en temas relacionados con la igualdad y perspectiva de género para promover una educación de calidad dirigida a reducir las brechas de género, a fomentar la inclusión, y que genere espacios libres de violencia.

El documento más reciente intitulado *Declaración de Incheon para la Educación 2030* sugiere a los estados “incorporar las temáticas de género en la formación de docentes, planes y programas de estudio, así como al apoyo en la implementación políticas y contextos de aprendizaje” (UNESCO, 2016, p 30). Esta declaración complementa los ODS, por lo que propone un marco de acción que guie a los estados al logro de los objetivos y dilucida que, para alcanzar el objetivo número 4, “[...] es necesario que los gobiernos [...] promuevan la formación y supervisión de los docentes, a fin de garantizar que estén exentos de estereotipo de género y promuevan tanto la igualdad, la no discriminación y los derechos humanos, como una educación intercultural.” (UNESCO, 2016, p. 46).

En este tenor, podemos entender que la incorporación de la perspectiva de género en la educación es una herramienta estratégica de análisis para que el profesorado y las distintas autoridades educativas identifiquen las desigualdades y discriminaciones de las que son víctimas principalmente las mujeres.

Sobre la misma línea, la *Conferencia Mundial de Educación Superior 2022* trata de apoyar al logro de los objetivos de la agenda 2030, por lo que plantea “mejorar la igualdad de género en la educación es un tema clave para lograr reformular las ideas y prácticas de la educación superior” (UNESCO, 2022, p. 5).

1.2 Contexto nacional de la formación docente en perspectiva de género

La incorporación de normas que atienden las desigualdades entre hombres y mujeres, la discriminación, las brechas y la violencia por motivos de género trajo consigo que las Instituciones de Educación Superior (IES) y las instancias encargadas de la educación y el gobierno federal empleen varias medidas con el objetivo de procurar relaciones equitativas a través, de la incorporación de la perspectiva de género. Acerca de este punto, Carrillo Trujillo, Echeverría Echeverría

y Evia Alamilla (2021) señalan que México establece políticas nacionales encaminadas a:

1) asegurar la igualdad de acceso a la educación; 2) eliminar el analfabetismo entre las mujeres; 3) aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y la educación permanente; 4) establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios; 5) asignar recursos suficientes para las reformas de la educación y vigilar la aplicación de esas reformas; y 6) promover la educación y la capacitación permanentes de las niñas y las mujeres (p. 7-8).

Ello pone de manifiesto el interés del gobierno federal en combatir las condiciones de desigualdad que atraviesan las mujeres. Por ello INMUJERES (2021) menciona, que, en colaboración con la SEP, lograron llevar a cabo el “Seminario Nacional para la Construcción e Implementación de Políticas de Igualdad y no Discriminación en Instituciones Formadoras de Docentes, logrando una cobertura de 265 Escuelas Normales de todo el país” (p. 87).

Siguiendo con la numeraria, Carrillo Trujillo et al (2021) subrayan que “A partir de la última década (2010-2020), la mayor parte de las universidades públicas ha tenido un avance sobre la incorporación de la perspectiva de género en su institución”. (p. 10). Por su parte, Barbosa Muñoz (2015) explica que “las instituciones de educación superior públicas en el país se han preocupado por incluir dentro de su política institucional la perspectiva de género, implementando diversas acciones que buscan frenar las desigualdades” (p. 132). De este modo, es posible apreciar el trabajo conjunto entre IES y el gobierno federal para incorporar acciones que prevengan y atiendan la discriminación y desigualdad que sufren las mujeres en el ámbito educativo, situación que supone una limitante al acceso de oportunidades y al pleno desarrollo.

En lo referente a las normativas específicas relacionadas con la enseñanza y formación docente en perspectiva de género, el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce “que la educación habrá de basarse en el respeto a la dignidad de las personas, usar un enfoque de derechos

humanos y de igualdad sustantiva y buscará fomentar el respeto a los derechos y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.” (p.5). Ello evidencia la obligación de las instituciones educativas de garantizar a la comunidad educativa “el acceso al mismo trato y oportunidades, para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (INMUJERES & SEFIN, 2017, p. 4). Por lo consiguiente, la incorporación de la perspectiva de género en la educación resulta ser una herramienta fundamental para actuar bajo enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva.

El artículo 3º también reconoce que “las y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social” (Cámara de Diputados, DOF 18-11-2022, p. 5), en consecuencia, establece que las y los profesores deben gozar de una formación y capacitación pertinente para cumplir con los objetivos del Sistema Educativo Nacional, lo que señala la necesidad del desarrollo de competencias pertinentes para el logro de los objetivos planteados, situación en la que la PdG juega un papel importante. Sin embargo, el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación aun no contempla una oferta formativa para el profesorado de nivel superior.

Sumado a lo anterior, México cuenta con otras normas e instrumentos jurídicos relacionados con la educación superior. Entre éstas se ubica la *Ley General de Educación Superior* (2021), que en el artículo 7 indica que la educación superior fomentará el desarrollo con base en:

[...] el combate a todo tipo y modalidad de discriminación y violencia, con especial énfasis en la que se ejerce contra las niñas y las mujeres, las personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social, y la promoción del cambio cultural para construir una sociedad que fomente la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres (Cámara de Diputados, 20-04-2021, p. 5).

Así también, en los Artículos 10, 37 y 43 se reconoce la incorporación de la perspectiva de género en las IES. Por su parte, el Artículo 10 establece los criterios para la elaboración de políticas en educación superior indicando como parte de estos:

[...] la transversalización de la perspectiva de género en las funciones académicas de enseñanza, administrativas y directivas con miras de favorecer la igualdad y la equidad tanto en las IES como en la sociedad, el desarrollo de disposiciones que eliminen los estereotipos de género y el impulso a la igualdad entre mujeres y hombres” (Cámara de Diputados, 2021, p.8).

Por otra parte, el Artículo 37 menciona que las universidades “deben promover acciones afirmativas que contribuyan a borrar la discriminación y la desigualdad por todo tipo de razones, entre ellas las relacionadas con el género” (Cámara de Diputados, 2021, pp. 20-21). En tanto que, el artículo 43 alude a la obligación de las IES para establecerse “como espacios libres de todo tipo y modalidad de violencia, en específico la de género, y de discriminación hacia las mujeres” (Cámara de Diputados, 2021, p. 23), motivo por el cual “deben implementar acciones formativas y de capacitación en perspectiva de género y derechos humanos para la comunidad perteneciente a estas.” (Cámara de Diputados, 2021, p. 24).

El Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 tiene como principio rector la igualdad, incluida la concerniente a la relación entre hombres y mujeres, comprometiéndose con la eliminación prácticas discriminatorias (Gobierno de México, 2019, p. 38). Sin embargo, la formación docente con perspectiva de género es un tema que no recibe la misma atención, advierte Palomar Vereza (2005), pese a que INMUJERES ha establecido desde octubre de 2002 acuerdos con la SEP y la ANUIES para formalizar el proceso de incorporación de la perspectiva de género en las IES.

Acerca de las disposiciones y estructura de los programas educativos, la Secretaría de Educación Pública (2020) establece que en seguimiento a las responsabilidades adquiridas por el gobierno mexicano acerca del cumplimiento de los objetivos de la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la educación habrá de ser una inclusiva y equitativa.” (SEP, 2020, p. 195). Este programa representa una visión del sistema educativo en el país y detalla un conjunto de estrategias para abordar, en este caso la formación docente con perspectiva de género se distingue a las y los profesores como agentes de cambio, además, se reconoce que una de

las seis problemáticas públicas de la educación, es que “el personal docente, directivo y de supervisión no cuenta con el reconocimiento, la formación ni el apoyo necesarios para consolidarse como agentes fundamentales del proceso educativo y de la transformación social” (SEP, 2020, p. 202). Por ello propone estimular la mejora continua de su desarrollo profesional.

A continuación, se enlistan algunas de las estrategias prioritarias y acciones puntuales que pretenden dar cumplimiento a los objetivos del plan, en relación con la perspectiva de género y la formación de docentes, que, aunque en algunas de ellas no se orientan a la educación superior, vale la pena tenerlas en cuenta como acciones de relevancia para ser incorporadas en los procesos de educación.

Tabla 1 Estrategias y acciones del Programa Sectorial de Educación 2020-2024 relacionadas con la formación docente con Perspectiva de género.

OBJETIVO PRIORITARIO	ESTRATEGIA PRIORITARIA	ACCION PUNTUAL
1. “Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (SEP, 2020, p. 194).	1.5 “Asegurar que la población en rezago educativo adquiera los conocimientos y habilidades mínimas para acceder a una mejor condición de vida y oportunidades para el desarrollo integral” (SEP, 2020, p. 215).	1.5.6 “Favorecer la formación integral, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, de las figuras educativas que se desempeñan como alfabetizadores para brindar una atención educativa de excelencia” (SEP, 2020, p. 215).
2. “Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional” (SEP, 2020, p. 194).	2.2 “Instrumentar métodos pedagógicos innovadores, inclusivos y pertinentes, que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a mejorar la calidad de la educación que reciben las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (SEP, 2020, p. 217).	2.3.8 “Utilizar métodos pedagógicos y didácticos que permitan al personal docente atender, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, las necesidades de aprendizaje de los educandos, con la participación de pueblos indígenas en la construcción de modelos educativos pluriculturales” (SEP, 2020, p. 217).
3. “Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio” (SEP, 2020, p. 194).	3.1 “Garantizar que la formación inicial desarrolle en las y los futuros docentes los conocimientos, capacidades, aptitudes y valores necesarios para la educación integral” (SEP, 2020, p. 220).	3.1.7 “Asegurar una formación docente con enfoque de derechos humanos, perspectiva de género, interculturalidad y cultura de la paz” (SEP, 2020, p. 221).
3. “Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio” (SEP, 2020, p. 194).	3.2 “Reorientar la formación continua del personal docente, directivo y de supervisión para el óptimo desempeño de sus funciones y la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje” (SEP, 2020, p. 221).	3.2.10 “Complementar los contenidos de la oferta de formación continua para brindar una educación intercultural, equitativa e inclusiva con perspectiva de género” (SEP, 2020, p. 221).

Fuente: elaboración propia con base en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, pp. 194,215, 217, 220 y 221.

En la tabla anterior podemos observar acciones puntuales referentes a la formación del profesorado y al tipo de educación que debe recibir el alumnado. Sin embargo, para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) es menester que el cuerpo docente cuente con la formación para cumplir con los objetivos, metas y acciones establecidas en el Plan Sectorial de Educación 2020-2024.

En este sentido, la *Ley General para la Igualdad entre mujeres y hombres*, en la fracción 10 del artículo 17, dispone que:

[...] la política nacional en materia de igualdad entre mujeres y hombres deberá establecer las acciones tendientes a lograr la igualdad sustantiva. Por lo tanto, el sistema educativo deberá incluir entre sus propósitos la formación para la igualdad entre los sexos y eliminar los obstáculos que entorpezcan esta (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2006, p. 5-6).

De este modo, la igualdad adquiere un rango constitucional, así como la prevención y la atención a la violencia de género y a la discriminación entre mujeres y hombres en el ámbito educativo.

Continuando con la revisión de las normativas, es importante señalar lo que la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (LGIMH) (2007), define como la perspectiva de género:

la metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género (Cámara de, 2007, p. 2).

Esta definición sitúa a la Perspectiva de Género (PdG) como una herramienta metodológica que permite reconocer que las diferencias entre hombres y mujeres no se constituyen únicamente sobre una base biológica, sino que se construyen a partir de procesos sociales que ocasionan discriminación y desigualdad sobre las

mujeres, pero también posibilita estimar el grado con el que estas situaciones se presentan y objetar e intervenir acerca de las condiciones que reproducen tales circunstancias.

Mientras que, la LGAMVLV (2007) define la PdG como:

[...] una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones. (Cámara de Diputados, 2007, p.2)

Para concluir con la revisión de las normas y leyes mexicanas relacionadas con la educación y la formación docente en temáticas relacionados con la perspectiva de género se ubica la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* (2007), la cual reconoce que “el Estado debe asegurar la supresión de la violencia comunitaria a las mujeres por medio una educación que modifique los estereotipos, la desigualdad, la discriminación sobre las mujeres y alerte sobre el riesgo de estas conductas y creencias.” (p. 7)

Aproximándonos a las desigualdades por motivos de género en las universidades, el *Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior* (ONIGIES) en su estudio de 2021 contempló alrededor de 40 IES y en el eje temático “sensibilización en género”, (conformado por los componentes subtemáticos de educación en igualdad de género y sensibilización en género), el resultado obtenido por la BUAP fue de 1.7 de 5 puntos (ONIGIES, 2021), valor que representa un avance bajo debido a que no ha transversalizado en su personal administrativo y académico, actividades de sensibilización y formación en género.

Una situación similar registró el eje “Legislación”, en el que se reportó un valor de 1.7 (ONIGIES, 2021a), representando un bajo avance en la incorporación

de la perspectiva de género en la vida académica, debido a que la dificultad que las IES han encontrado en la “institucionalización de la perspectiva de género en sus más importantes marcos normativos” (ONIGIES, 2021, p.16). Por lo tanto, el observatorio recomienda que las universidades cuenten fortalezcan sus normativas y que cuenten con programas permanentes como cursos y talleres que promuevan la igualdad de género a los miembros de su comunidad, entre estos las y los docentes.

Por otra parte, el 23 de febrero de 2022 INMUJERES en la *Situación de las mujeres en México* referente al Índice Global de Brecha de Género, se ubicó a México en lugar 34, y llama la atención que se identificó un retroceso de 39 años en las brechas de género ocasionadas por la pandemia (INMUJERES, 2022).

Según, el Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior 2021- 2022 de la ANUIES refiere que la matrícula total en la educación superior del Estado de Puebla el total de la población fue de 340,316 de los cuales 186,176 fueron mujeres y 154,140 fueron hombres (ANUIES, 2022). Mientras que el Sistema de Información y Gestión Educativa de la Secretaría de Educación Pública, en Puebla en el año 2021 registró un total de 19,115 docentes de educación superior en el ciclo escolar 2021 (SEP, 2021).

1.3 Contexto Institucional de las políticas de igualdad en la educación en la BUAP

Para cumplir con las disposiciones jurídicas a nivel internacional y nacional, las normas jurídicas de las IES se encuentran alineadas con estas y proponen distintas acciones según su contexto y necesidades para eliminar las desigualdades de género e implementar la Perspectiva de Género (PdG) como parte de sus políticas. Por lo tanto, este apartado tiene como propósito identificar las políticas institucionales de la BUAP relacionadas con la incorporación de la perspectiva de género, así como con la formación docente en el nivel superior.

1.3.1 Misión y Modelo Universitario BUAP

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla es una institución pública que

oferta educación en el nivel medio superior, superior y de posgrado. La misión de la BUAP es la siguiente:

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla es una institución pública y autónoma consolidada a nivel nacional, comprometida con la formación integral de profesionales y ciudadanos críticos y reflexivos en los niveles de educación media superior, superior y posgrado, que son capaces de generar, adaptar, recrear, innovar y aplicar conocimientos de calidad y pertinencia social; la universidad fomenta la investigación, la creación y la divulgación del conocimiento, promueve la inclusión, la igualdad de oportunidades y la vinculación, coadyuva como comunidad del conocimiento al desarrollo del arte, la cultura, la solución de problemas económicos, ambientales, sociales y políticos de la región y del país, bajo una política de transparencia y rendición de cuentas, principios éticos, desarrollo sustentable, en defensa de los derechos humanos, de tolerancia y honestidad; contribuyendo a la creación de una sociedad proactiva, productiva, justa y segura (BUAP, s. f.).

La misión de la BUAP nos permite apreciar el interés de la universidad por colaborar con la solución de problemas sociales, a través del conocimiento y la formación de profesionistas con compromiso social, valores y principios éticos. En el caso de las desigualdades de género, la universidad responde con una perspectiva ética e inclusiva que promueva la protección de los derechos fundamentales y el acceso igualitario a oportunidades.

La misión de la universidad se inserta en los procesos educativos en los que los distintos miembros de la comunidad universitaria participan. En función de estos principios, el Modelo Universitario Minerva (MUM) traza las directrices y estrategias para describir, comprender y explicar la educación en la BUAP, planteando el sustento para la operatividad de la actividad docente y académica de la institución.

El MUM, sostiene un enfoque constructivista sociocultural debido a que toma en cuenta la contextualización del aprendizaje, haciendo conciencia de las necesidades y la influencia de factores comunitarios y sociales dentro de los salones de clases (BUAP, 2007). Este modelo, también incorpora aportaciones del humanismo crítico, el cual según De Oto & Arpini (2014) involucra un ejercicio de la

crítica que forma parte de la vida social y que expresa “las contradicciones y tensiones que son propias de la conflictividad social.” (p. 10)

Lo anterior es especialmente relevante debido a que la educación que plantea el MUM debe propiciar la crítica a las condiciones sociales y el fomentará su modificación, hecho que permite la incorporación de la PG en la institución y la alineación de sus objetivos con los del modelo. Por ejemplo, el MUM busca que los y las egresadas apliquen en cualquier campo disciplinario, “valores de equidad, solidaridad y tolerancia en la construcción de la cultura de la paz” (BUAP, 2007, p. 19). Dicho modelo tiene como componente estratégico la formación docente, así como la formación humana y social como parte de sus ejes transversales. Ello nos sugiere la importancia de la formación profesional docente para la formación integral del alumnado.

El MUM hace hincapié en la posibilidad de confrontar las construcciones sociales de los sujetos, a través de estrategias de aprendizaje, lo que conjugado con su paradigma humanista que tiene en cuenta las dimensiones afectivas, relacional y valores permea la posibilidad de una formación profesional docente que lleve al profesorado a visibilizar y replantearse las formas de relacionarse tanto a nivel social, ya sea en el aula o fuera de ella como personal, e invita a tener miras la dimensión transformadora de la educación, la cual se orienta por la dignidad humana.

Por lo anterior, identificamos que el MUM se interesa por el papel de la educación en el desarrollo individual y social teniendo en cuenta la influencia que la cultura ejerce en los individuos al momento en que interactúan en sociedad:

Se requiere para la BUAP que la propuesta teórico-metodológica que subyace a su modelo educativo posibilite el desarrollo del ser humano en, y para, la sociedad. Esto justifica, que dentro del enfoque constructivista que se ha citado se retome como base del modelo educativo la orientación sociocultural (p. 39)

El modelo MUM, con su enfoque humanista que integra las dimensiones afectivas, relacional y de valores, invita al profesorado a reflexionar sobre las construcciones sociales y las formas de interacción tanto en el ámbito educativo como personal,

promoviendo una visión transformadora de la educación basada en la dignidad humana. En este contexto, resulta pertinente analizar las características generales de la planta docente de la BUAP, lo que permite identificar cómo estos aspectos básicos sobre las dinámicas docentes.

1.3.1.1 El Profesorado

Con el propósito de describir de manera general a la planta docente BUAP, es necesario detallar algunos aspectos básicos de ésta, por ejemplo, el número total del profesorado y el tipo de personal académico que lo conforma. En la información de los años 2018 al 2021 se han ubicado tres momentos. El primero es previo a la pandemia Covid-19, el siguiente es durante la pandemia y el tercero es posterior a esta.

El profesorado de la BUAP se clasifica según, su dedicación en tiempo completo, medio tiempo y hora clase y por su función en profesor-investigador, técnico académicos y profesor de asignatura hora clase. Por tipo de contratación del profesorado investigador que labora en la institución, se ubican las categorías de titular y asociado, técnicos académicos, y asistente. Los niveles son A, B y C (BUAP, 2015).

El Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico (RIPPA) señala que el docente debe diseñar y establecer escenarios de aprendizaje respetuosos que propicien la integración social (BUAP, 2015), sin embargo, no hace mención específica alguna sobre la perspectiva de género en la práctica docente.

Referente a la planta docente de la institución, en el 2018 la BUAP contaba con 3,085 integrantes, de los cuales 1,382 fueron mujeres, es decir 44.8 % y 1703 hombres, que representaron el 55.2%. Del total del profesorado, el 31.7 % pertenecía al tipo de hora clase, 11.3% a medio tiempo y 57% a tiempo completo (BUAP, 2019, p.214).

Tabla 2 Profesorado de la BUAP en el año 2018 – Periodo previo a la pandemia.

Profesorado según su dedicación	Mujeres	Hombres	Total
Hora clase	466	511	977
Medio tiempo	166	182	348
Tiempo completo	750	1010	1760
Total general	1382	1703	3085

Elaboración propia con base en el Anuario estadístico 2018-2019 de BUAP (2019).

La tabla 3 muestra una diferencia en todos los tipos de contratación del profesorado por sexo. En el profesorado de tiempo completo la prevalencia de los hombres es de 260 docentes más que las mujeres.

En el periodo de confinamiento por pandemia, los años 2019 y 2021 fueron los que registraron mayor número de contrataciones. El 2019 se contrataron 1,030 docentes con respecto del año anterior, alcanzando un total de 4115 docentes (BUAP, 2020). En tanto que, en el año 2021, la universidad contó con 4152 docentes (BUAP, 2022). Para el caso del 2023, la universidad continuó con su tendencia a la reducción del número de docentes, consiguiendo un total de 4023 docentes (BUAP, 2024).

Tabla 3 Profesorado de la BUAP en el año 2019 y 2021 – Periodo durante y posterior a la pandemia.

Año 2019			
Profesorado según su dedicación	Mujeres	Hombres	Total
Hora clase	866	918	1784
Medio tiempo	166	180	346
Tiempo completo	847	1138	1985
Total general	1879	2236	4115
Año 2021			
Profesorado según su dedicación	Mujeres	Hombres	Total
Hora clase	947	963	1910
Medio tiempo	152	165	317
Tiempo completo	836	1089	1925
Total general	1935	2217	4152
Año 2023			
Profesorado según su dedicación	Mujeres	Hombres	Total
Hora clase	926	956	1882
Medio tiempo	151	146	297
Tiempo completo	821	1023	1844
Total general	1898	2125	4023

Elaboración propia con datos de los anuarios Anuario Estadístico BUAP 2020-2021, 2021-2022 y 2023-2022 de BUAP (2020, 2021a, 2024).

El análisis de las estadísticas sobre el número de docentes por sexo y tipo de contrato en la universidad no solo ofrece una visión general sobre la composición de la planta académica, sino que también permite identificar desigualdades y áreas de oportunidad en la gestión institucional. Estas cifras adquieren mayor relevancia cuando se contrastan con las directrices establecidas en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2021-2025, el cual marca los objetivos y estrategias que guían a la universidad en su compromiso con la comunidad académica y la sociedad en general, alineando estos aspectos con una agenda estratégica.

1.3.2 Plan de Desarrollo Institucional y la Formación Docente

Uno de los documentos principales que dirige las acciones de la universidad es el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), el cual determina los objetivos, el camino y las estrategias que la institución habrá de seguir en un periodo determinado. Para este caso, el PDI vigente es el 2021 – 2025. Por lo tanto, “El PDI 2021-2025 constituye el sustento de la Agenda Estratégica de la BUAP” (BUAP, 2021, p.10), y establece compromisos con sujetos, la comunidad universitaria y la sociedad.

Por lo tanto, el PDI está alineado a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la ONU. En este marco el modelo de universidad incluye la corresponsabilidad social y solidaridad, por lo que la institución con lo anterior, se compromete a promover programas que atiendan el desarrollo social y cultural, impactando en los procesos formativos (BUAP, 2021b).

Con este fin, el PDI 2021-2025 desarrolla dieciseis políticas, entre las cuales la número tres y la nueve, hacen alusión a la equidad y el acceso a los servicios, la visibilidad, espacios físicos y a la participación del alumnado, así como la actualización y formación de los docentes y el currículo.

El PDI 2021-2025 se integra por cinco ejes: 1. gobernanza y gestión, incluyentes y con trato humano, 2. corresponsabilidad social y solidaria, 3. educación desarrolladora para la transformación, 4. modelo de investigación abierta y comprometida, y el 5. Eje transversal: la agenda 2030, para el desarrollo sostenible.

De estos ejes, destacan el 1 y 2. En el primero busca alinearse a las disposiciones del art. 3º de la constitución, a las de igualdad de género de los ODS de la agenda 2030 y fortalecer la equidad en la institución teniendo en cuenta el papel que conlleva la docencia.

El segundo, subraya el compromiso de la institución de velar por el desarrollo integral del alumnado, a través del fomento de valores que disminuyan las desigualdades culturales y socioeconómicas, por ello, la universidad plantea buscar la vinculación entre la institución, la sociedad y la economía, mediante una “responsabilidad social inclusiva y con perspectiva de género” (BUAP, 2021b, p. 35). Consecuentemente, el PDI considera relevante que el profesorado cuente con

formación en perspectiva de género, de manera que incluye como parte de sus metas “Implementar un programa de capacitación permanente en perspectiva de género, interculturalidad y discapacidad para personal de gestoría del posgrado al 2023” (p. 72). Pese a ello, es necesario subrayar que no se advierte la capacitación para docentes de programas de licenciatura como parte de las metas.

Por otro lado, la BUAP actualmente cuenta con Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico (EFDDA), que es una instancia encargada de la capacitación de los docentes de todos los niveles educativos, y depende de la Vicerrectoría de Docencia.

El 16 de abril de 2010 se firmó el acuerdo que creó esta instancia, como “un espacio destinado a desarrollar programas de actualización y formación docente inicial, permanente y de profesionalización del personal académico de la institución” (Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico BUAP, 2021), acorde con las directrices del Modelo Minerva, el PDI y el RIPPA.

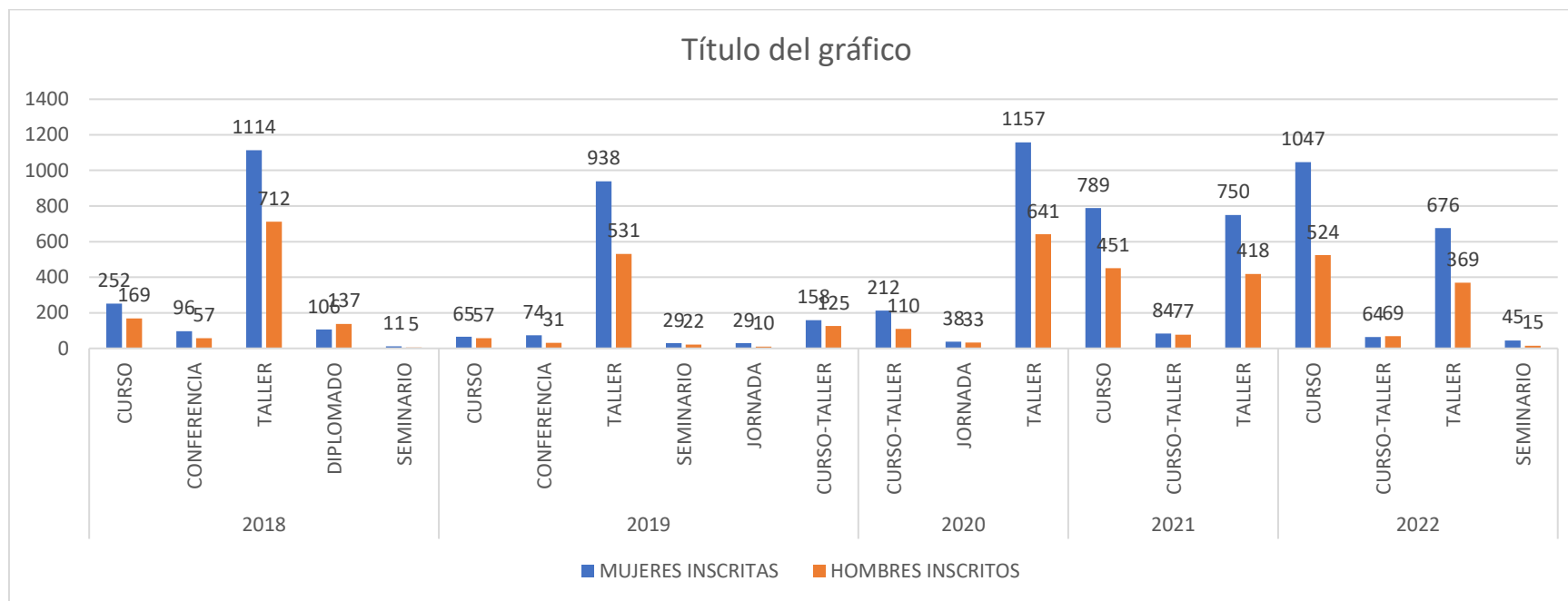
Los cursos ofertados por la EFDDA antes, durante y posterior al periodo de confinamiento por pandemia Covid-19. En el año 2018 esta instancia ofertó cinco tipos de propuesta formativa al profesorado; tales como: conferencia, curso, diplomado, seminario y taller. Según cifras institucionales, 2659 docentes inscritos, la modalidad de taller fue la que mayor cantidad inscritos tuvo por parte del profesorado. De los cuales, 1080 fueron hombres y 1579 mujeres, por lo tanto, se registró 499 mujeres más inscritas que varones (BUAP, 2019, p. 213).

El primer año de pandemia (2019) obligó, como a todo el mundo, a que la Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico impartiera la capacitación de manera virtual y ello condujo a la disminución a sólo 590 de personas inscritas. La EFDDA ofertó conferencias, cursos, curso-talleres, jornadas, seminarios y talleres, siendo nuevamente el taller con mayor demanda. En este año, de 2019 se capacitaron 1293 profesoras y 776 profesores (BUAP, 2020, p. 198).

Los siguientes dos años registraron un incremento importante. En el 2020 se ascendió la capacitación en un 5.89% con respecto de 2019, pese a que sólo ofertó jornadas, cursos-taller y talleres (BUAP, 2021a). El 2021 cerró con 2569 docentes inscritos, lo que significó un 24.16% más que en 2019.

A continuación, la figura 1 muestra el total de profesorado inscrito en diversas actividades formativas promovidas por la Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico, la cual ofertó conferencias, cursos, cursos- taller, diplomados, jornadas, talleres y seminarios, entre 2018 y 2022.

Figura 1 Personal Docente Inscrito en Actividades Formativas ofertadas por la Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico, de 2018 a 2022.



Elaboración propia con datos del Anuario Estadístico de la BUAP (2019, 2020, 2021^a, 2022 Y 2023).

Es importante reconocer los esfuerzos para capacitar al profesorado universitario. A pesar de este avance al revisar los temas no se pudo identificar en la Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico (EFDDA) cursos formativos para el profesorado en temas relacionados con la Perspectiva de Género. A inicios del 2023, Silva Domínguez, la directora en turno de la EFDDA reconoció el esfuerzo en la elaboración de cinco propuestas formativas, las cuales integran parte de una línea de trabajo denominada docencia con perspectiva de género, las cuales incluyen temas referentes al sexo y el género, didáctica igualitaria y didáctica con perspectiva de género (Silva, 2023). Esta dependencia estima que las propuestas formen parte de una oferta permanente de formación para el profesorado y reconoce el esfuerzo interinstitucional con la Dirección Institucional de Igualdad de Género (DIIGE), con la Coordinación de Igualdad de Género Universitario (CIGU) y especialistas en el tema de la Facultad de Filosofía y Letras de la universidad (Silva, 2023).

1.3.3 Políticas de Igualdad en la BUAP

Cabe resaltar que, en recientes años se ha presentado en la BUAP un creciente interés por la formación del profesorado en los temas relacionados con el género. Los antecedentes a estos tópicos fueron expuestos por Rivera Gómez (2014) quien reconoció la necesidad de la creación de programas de sensibilización en perspectiva de género en la comunidad universitaria y en lo expresado por Martínez de Ita, Cuahutle Zamora y Aragón Domínguez (2014) quienes manifiestan su preocupación por la incorporación de la PG en la práctica docente.

El Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (ONIGIES) en sus indicadores reconoce el avance en los índices de igualdad de las universidades. Por ello, “La medición permite advertir que se requiere impulsar con mayor fuerza y cuanto antes medidas para garantizar la igualdad de género al interior de la universidad” (ONIGIES, 2021).

La BUAP desde el 2017 ha nutrido con información el ONIGIES, por lo tanto, es posible identificar en cada uno de los siete ejes: 1. Legislación con perspectiva de género, 2. Corresponsabilidad Familiar, 3. Estadísticas y diagnósticos con enfoque de género, 4. Lenguaje incluyente y no sexista, 5. Sensibilización en

género, 6. Investigaciones y Estudios de Género, y 7. No violencia se puede revisar el índice de avance (5/5), en los años de 2017 al 2020, como se ilustra en la tabla 4.

Tabla 4 Índices de Igualdad de Género de la BUAP, de los años 2017 a 2021 según ONIGIES.

Año	Índice de Igualdad de Género de la BUAP	Grado de avance	Ejes de Igualdad						
			Legislación con perspectiva de género	Corresponsabilidad Familiar	Estadísticas y diagnósticos con enfoque de género	Lenguaje incluyente y no sexista	Sensibilización en género	Investigaciones y Estudios de género	No violencia
2017	1,3	Avance bajo	1,7	0	1	3,3	2,1	1,1	0
2018	1,5	Avance bajo	1,3	0	1	3,3	1,2	2,4	1,1
2019	1,9	Avance bajo	1,6	0,1	1	1,7	2,3	2,6	3,7
2020	2,1	Avance intermedio	1,8	0,2	1	3,3	2,3	2,7	3,5
2021	1,9	Avance bajo	1,7	1,4	1	1,7	1,5	2,2	3,7

Elaboración propia, con base en ONIGIES (2017, 2018, 2019 2020 y 2021), Promedios Anuales BUAP, Índices de Igualdad de Género de la BUAP.

La Dirección Institucional de Igualdad de Género (DIIGE) se creó en el 2020, la DIIGE tiene como propósito buscar “erradicar la violencia de género y discriminación dentro de la BUAP, a través de cuatro ejes fundamentales: docencia, investigación, difusión y vinculación, y, atención, prevención y sanción contra la violencia” (ANUIES, 2021). Entre sus funciones destacan: “Impulsar e impartir actividades académicas como cursos, talleres, diplomados, seminarios y otros, de formación y actualización del personal docente y administrativo en perspectiva de género y prevención de la violencia.” (BUAP, 2021c, p. 24), así como las acciones y medidas preventivas que toma la institución frente a la discriminación y violencia de género encausadas al establecimiento de cursos orientados a la pedagogía con enfoque de género para el personal docente, por parte de la escuela de formación docente de la BUAP (BUAP, 2021c, p. 41).

Entre las acciones llevadas a cabo por la DIIGE se encuentra la elaboración

y actualización del Protocolo para la Prevención y Atención a la Discriminación y Violencia de Género en la BUAP (Boletín BUAP, 2021), la campaña institucional “Para prevenir hay que reconocer” que busca identificar y prevenir tipos de violencia, así como identificar las dependencias pertinentes para presentar una queja, además de “cursos, talleres y conferencias impartidos a personal docente y administrativo de la Universidad, para sensibilizar y capacitarlos en temas de violencia, acoso, prevención de discriminación y masculinidad” (Boletín BUAP, 2021, parr.4)

Por otro lado, en los últimos años la BUAP ha realizado otras acciones, como el evento virtual “En línea con el Rector: acoso y hostigamiento sexual en la Universidad”, realizado el 9 de septiembre de 2019. Dicha sesión virtual informó acerca de distintos aspectos del contexto de la universidad en donde el rector Alfonso Esparza Ortiz reconoció que hasta 2017, las acciones para incorporar la perspectiva de género en la institución habían sido sumamente escasas (Boletín BUAP, 2019).

La Dirección Institucional de Igualdad de Género expresó su interés por desarrollar estrategias para incluir la PG en la formación de las y los docentes, en tanto que, la abogada general declaró que las quejas por acoso y hostigamiento sexual han ido en aumento e informó acerca de la resolución de casos relacionados con la discriminación y violencia de género en la universidad, en la se dieron a conocer las siguientes cifras:

De 2015 a 2020 se realizaron 147 investigaciones administrativas: 51 por acoso, 68 por hostigamiento y 10 por discriminación, que resultaron en 74 sanciones: 13 amonestaciones, 27 suspensiones temporales y 34 en terminaciones de la relación laboral. Además, hubo cinco acuerdos y en 50 casos no hubo elementos para sancionar (Boletín BUAP, 2019).

Por otro lado, Norma Fernanda Rivera Guerra señala las acciones planteadas en el “Programa Arpa con Perspectiva de Género”, de la Escuela de Artes Plásticas y Audiovisuales, el cual se ha establecido como obligatorio a partir de 2020, que todo personal de la escuela tome al menos un curso en relación a la PG (Rivera, 2022).

Pese a ello, el 4 de mayo del 2024 un profesor de la Facultad de Artes

Plásticas y Audiovisuales fue imputado por el delito de acoso sexual, por videografiar bajo la falda a mujeres que se encontraban en un evento público de la ciudad de Puebla (Cano, 2024).

Como se ha señalado, en función de las exigencias de la comunidad estudiantil, así como los esfuerzos de docentes, de instancias internas y externas y finalmente las normativas estatales, nacionales e internacionales la universidad atraviesa por un periodo de transición relativa a la transversalización de la PdG.

De este modo la BUAP se encuentra frente a una problemática, que aún está lejos de ser resuelta, sin embargo, se están tomando medidas desde distintas dependencias de la universidad para generar propuestas centradas en la sensibilización de la comunidad universitaria en los temas de igualdad, perspectiva de género, discriminación y prevención de la violencia contra las mujeres.

1.4 Facultad de Enfermería

La Facultad de Enfermería de la universidad tiene como propósito la formación de profesionistas del cuidado de la salud que se desempeñen con sentido humano, atendiendo a un compromiso social (2021). De este modo, su misión se alinea adecuadamente con su visión; “ser una facultad a la vanguardia en la formación de profesionistas en el cuidado de la salud, pertinente a las demandas y tendencias nacionales e internacionales” (Facultad de Enfermería BUAP, 2021). Lo anterior refleja la disposición de la facultad para atender las demandas sociales con un sentido humano y trabajar en consonancia con las disposiciones nacionales. En este sentido es conveniente señalar la relación entre la formación de las y los estudiantes de enfermería y las acciones que las instituciones gubernamentales efectúan en relación a la desigualdad de género y la salud.

En primer lugar es necesario señalar al Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva, el cual es la unidad de la Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud y se constituye como un órgano público que contribuye a la incorporación la perspectiva de género en salud, con el propósito de mejorar la salud sexual y reproductiva de la población por medio de programas que

atienden las necesidades poblacionales teniendo en cuenta el aporte de la ciencia y el cuidado de la salud. Estos programas son “planificación familiar y anticoncepción, salud sexual y reproductiva, cáncer cérvico uterino, cáncer de mama, salud materna y perinatal, igualdad de género, y prevención y atención de la violencia familiar” (Secretaría de Salud del Gobierno de México, s.f.)

En este sentido, los conocimientos y habilidades con los que las personas egresadas de la facultad de enfermería cuentan, juegan un papel sumamente importante para incorporar la perspectiva de género en el trato con la población usuaria, principalmente cuando se trata de laborar en el sector público, por lo que en este caso la PdG resulta necesaria tanto en las estrategias de enseñanza como en el aprendizaje del alumnado.

Por otra parte, también se encuentra el Programa de Igualdad de Género en Salud, que depende del Departamento de Salud Reproductiva de la Dirección de Salud Pública y Vigilancia Epidemiológica, el cual, con vinculación del Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva establece las líneas rectoras de la política general para combatir las inequidades de género en salud y propiciar igualdad de acceso y atención a la salud, bajo el objetivo de:

[...] avanzar hacia la igualdad de oportunidades y el respeto del derecho a la protección de la salud considerando las diferencias biológicas entre mujeres y hombres así como las desigualdades sociales derivadas del sistema tradicional de género; con la finalidad de reducir el impacto nocivo sobre la salud de las mujeres y los hombres determinado por los roles, estereotipos y relaciones desiguales de género. (Secretaría de Salud del Gobierno de México, s.f.)

Dado lo anterior, la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza de las y los docentes es valiosa tanto, para la comunidad universitaria como para la vida profesional de las y los egresados de la facultad de enfermería.

La Facultad de Enfermería (FE) cuenta hasta marzo del 2024 con 61 docentes, de los cuales 13 son hombres y 48 son mujeres, bajo la dirección de la MCE. Erika Pérez Noriega. A continuación, en la tabla 5 se presenta la composición de la planta docente.

Tabla 5 Planta Docente de la Facultad de Enfermería 2022.

Docente según su dedicación	Docente según su función	Mujeres	Hombres
Hora clase	N/A	15	4
Tiempo completo	Profesor investigador asociado	24	6
Tiempo completo	Profesor investigador titular	5	2
Medio tiempo	Profesor investigador asociado	3	0
Medio tiempo	Profesor técnico asociado	1	1

Fuente: *Anuario Estadístico BUAP 2022-2023*, p.195.

La facultad expresa sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas en el Plan de Desarrollo 2021 – 2025 destacando los siguientes puntos relacionados con la PdG en la enseñanza:

FORTALEZA: “Implementación de la NMXR-025-2015, igualdad laboral y no discriminación.” (Facultad de Enfermería BUAP, 2021, p.6). Lo anterior, se refiere a la incorporación de la norma mexicana dirigida a los centros de trabajo, la cual puede ser adoptada de manera voluntaria y como pilares sostiene la:

[...] perspectiva de género y no discriminación en los procesos de reclutamiento, selección, movilidad y capacitación; garantizar la igualdad salarial; implementar acciones para prevenir y atender la violencia laboral; y realizar acciones de corresponsabilidad entre la vida laboral, familiar y personal de sus trabajadoras y trabajadores, con igualdad de trato y de oportunidades. (Instituto Nacional de las Mujeres, 2024, parr. 4).

Si bien, esta norma no trata de los procesos educativos, sienta un precedente sobre las acciones que la facultad está realizando para incorporar la perspectiva de género en las políticas siguientes:

OPORTUNIDAD: Fortalecer la formación continua (Facultad de Enfermería BUAP, 2021). Este punto se vincula directamente con este proyecto ya que expresa la intención de la facultad en que su planta docente continúe su proceso formativo

y mejore la calidad en sus servicios.

DEBILIDAD: Insuficiente actualización pedagógica, disciplinar y metodológica en el proceso de enseñanza – aprendizaje (Facultad de Enfermería BUAP, 2021). Junto con el punto, este anterior guarda una estrecha relación con la investigación que se desarrolla, debido a este proyecto se construye como una propuesta de formación docente que tiende a la mejora de la calidad en la enseñanza, lo que contribuye a la actualización de los procesos pedagógicos y de enseñanza del profesorado de enfermería.

AMENAZAS O RIESGOS: La facultad declara que la violencia e inseguridad social es una de sus amenazas (Facultad de Enfermería BUAP, 2021) y en este tenor, investigaciones como esta se inclinan a disminuir la violencia en la comunidad universitaria. También comunica que uno de los riesgos es la existencia de una moderada resistencia al cambio por parte de su planta académica.

A partir de este diagnóstico, la FE plantea 3 prioridades estratégicas alineadas al PDI 2021-2025:

1. Formación integral con responsabilidad social: hace referencia a la formación de universitarios, cultivando valores para disminuir las desigualdades socioeconómicas y culturales, destacando características como la innovación, emprendimiento, perspectiva de género, responsabilidad social inclusiva, entre otras. Para cumplir con esta estrategia se proponen acciones como la capacitación docente que fortalezca el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.
2. Investigación y posgrado con impacto social: referente a la formación de investigadores comprometidos con la transformación social.
3. Cultura organizacional orientada a las personas: en esta estrategia destaca la propuesta de acciones relacionadas con la capacitación en perspectiva de género, igualdad y derechos humanos. (Facultad de Enfermería BUAP, 2021, p.11)

A partir de este panorama, la universidad y la facultad de enfermería reconocen la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas en la facultad, entendiendo que la educación es un medio clave para prevenir y erradicar la violencia, además de ser un espacio fundamental para la promoción de la equidad de género. Por ello, la

implementación de un curso sobre perspectiva de género dirigido al profesorado no solo responde a la urgencia de atender la resistencia al cambio, sino que se considera una estrategia formativa esencial para sensibilizar y capacitar al personal docente en cuanto a los enfoques feministas y constructivistas que favorezcan una enseñanza más inclusiva y equitativa. Así, el curso se presenta como una herramienta estratégica para contribuir a la transformación de la cultura organizacional y mejorar tanto las dinámicas dentro del aula como las relaciones interpersonales en la comunidad académica.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

Este capítulo explora el concepto de formación docente, sus implicaciones, dimensiones y modelos, para conocer el papel que éste juega en las prácticas profesionales del profesorado de nivel superior y su efecto en el aprendizaje del alumnado. También busca recuperar los principales aportes de la didáctica constructivista y feministas para el diseño del taller sobre la perspectiva de género para docentes de educación superior.

El interés en estas propuestas teóricas radica en que el constructivismo es el sustento epistémico-pedagógico en el Modelo Universitario Minerva de la BUAP, en tanto que la didáctica feminista es relevante para la investigación por ser ésta una propuesta que cuestiona los modelos androcristas que reproducen las desigualdades, el sexismo y reivindica la igualdad y equidad social.

2.1 Formación Docente

La formación docente es un concepto central en el proceso formativo de profesionales de la educación y es parte fundamental en el diseño de políticas públicas dirigidas a la educación de los diferentes niveles educativos.

La formación implica adquirir una serie de aprendizajes que posibilitan el adecuado desempeño para realizar una determinada tarea, es decir, es un proceso que permite la integración de habilidades, herramientas y conocimientos para hacer frente a variados escenarios y a su vez, solucionar diversas problemáticas originadas en contextos específicos.

Al respecto, Cayetano de Lella (2003) concibe a la formación como “el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función” (p. 21). En este sentido, la formación en el ámbito educativo es un proceso permanente de adquisición y actualización de conocimientos referentes con el campo laboral.

Para Martín Molina (2014) la formación es “un proceso de aprendizaje asumido por cada persona en el trayecto de su carrera profesional, cuyo fin es el

continuo mejoramiento de todos los ámbitos de su vida” (p. 54). A partir de lo anterior, la formación profesional y el bienestar personal guardan cierta relación.

En relación con lo anterior, López Serrano (2019) reconoce la relación entre la formación y el desarrollo humano al sustentar lo siguiente:

[...] la formación implica el moldeamiento de una persona, así como la contribución al desarrollo de la conciencia y potencialidades útiles para la vida, haciendo hincapié en que no importa si esta es guiada o autodirigida, ya que se requiere del discernimiento de criterios para el despliegue de habilidades y conocimientos en distintos contextos” (p. 58-59).

En tanto, para Honore (1980) la formación puede entenderse como una actividad que en conjunto con el otro se propone exteriorizar los saberes adquiridos desde fuera del sujeto, pero enriqueciéndolos con la ganancia de una nueva forma y actividad, debido a que este proceso tiene lugar tras la interiorización de dicho conocimiento por parte del sujeto (Honore, 1980). Así también, el autor reconoce la influencia de la colectividad en la formación e identifica la relevancia de los procesos que suceden al interior del individuo para que los conocimientos puedan verse reflejados en el entorno del formante, por lo tanto, la formación para Honore toma en cuenta la influencia del medio y del grupo en el sujeto. De este modo puede considerarse que la formación no solo se ve influenciada por la sociedad, sino que, a su vez, la formación también influye en la sociedad.

Mientras que, Buckley y Caple reconocen la relevancia de una práctica metódica, planificada y consciente para aprender técnicas y conocimientos, definiendo a la formación como el “esfuerzo sistemático y planificado, para modificar o desarrollar el conocimiento, las técnicas y las actitudes a través de la experiencia de aprendizaje y conseguir la actuación adecuada en una actividad o rango de actividades”. (Buckley y Caple, 1991, p.113 en Tolozano Benites et al, 2015).

Ahora bien, es necesario distinguir los procesos de formación. Al respecto Debesse propone los siguientes procesos formativos: autoformación, heteroformación e interformación. El primero se refiere al proceso en el que el formante participa de manera autodidacta, teniendo el control de los resultados, los

objetivos, los instrumentos y procesos de su propia formación; en tanto, el segundo es recibida por personas externas al individuo; y el tercero, la interformación se refiere a la formación que se lleva a cabo en escenarios laborales mediante equipos de trabajo. (1982 como se citó en Tolozano Benites et al, 2015)

Para el caso educativo, Idalberto Chiavenato (2011) distingue los distintos tipos de procesos educativos que brindan al individuo conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el adecuado desenvolvimiento de una tarea. El autor refiere que la educación y la capacitación conforman el desarrollo de los miembros de una organización laboral. En el caso de la educación ésta cumple con el cometido de preparar a los individuos para el ambiente, tanto al interior como al exterior de su empleo, en tanto que, la capacitación busca la preparación de la persona para desempeñar las funciones de un puesto de trabajo. Chiavenato (2011) reconoce que la educación es una preparación para la vida, y en relación con la educación de tipo profesional, la define como un proceso compuesto por etapas, cuyo objetivo es la preparación de un sujeto para la vida profesional. Dichas etapas, son las siguientes:

1. Formación Profesional: se refiere a los procesos educativos que tiene por objetivo la integración de una persona a una determinada profesión. Esta etapa se caracteriza por poseer miras de largo plazo y objetivos amplios.
2. Desarrollo Profesional: esta etapa alude a la especialización de una persona dentro de la profesión en que se desempeña, por lo tanto, este tipo de educación busca incrementar la eficiencia y desarrollar un aspecto particular, de modo que sus objetivos son menos amplios y buscan cumplirse en mediano plazo.
3. Capacitación: busca la adaptación de un sujeto a las funciones de un puesto de trabajo, a través de la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, actitudes y competencias para desenvolverse en un determinado contexto, debido a ello sus objetivos son específicos y a corto plazo. (Chiavenato, 2011, p.322)

Una diferencia entre educación y formación es propuesta por Vaillant & Marcelo (2015) al señalar que:

[...] la educación se encarga del desarrollo de capacidades generales como el pensamiento, clasificación, creación y el aprendizaje de la autodidáctica, en contraste, la formación tiende al desarrollo de capacidades específicas que tienen por objeto el desempeño de un rol específico que comprende tareas y técnicas para su ejecución. (p. 10).

Por todo lo anteriormente expuesto podemos plantear que, en el campo educativo, la formación es un proceso en el que las y los sujetos adquieren planificadamente conocimientos, actitudes y habilidades que les permiten ejercer determinadas labores y mejorar su desempeño en distintos contextos, que inciden tanto en su desarrollo personal como profesional, y en el entorno social.

En el caso de la formación profesional destinada a los docentes, Vaillant & Marcelo (2015) refieren que este proceso formativo tiene como objetivo “la mejora del aprendizaje del alumnado, el progreso de la calidad educativa proporcionada por las instituciones educativas y la mejora en las condiciones que envuelven el estado de un país” (p.18). De modo que, a través del desarrollo profesional del profesorado se consigue:

[incidir] en esferas individuales y colectivas, ya que ésta se concibe como un proceso que establece múltiples y variadas experiencias tanto en ámbitos formales como informales y busca adaptarse al centro educativo en el que el profesorado se desenvuelve. (p. 109)

De tal manera que, la formación del docente implica por un lado el desarrollo personal docente y su propia carrera profesional, y por el otro las instituciones educativas, la formación del alumnado y el mejoramiento de las distintas esferas que componen el progreso de un país, como lo son las condiciones sociales, la productividad y desde luego el nivel educativo de la población, entre otras.

Por lo tanto, la formación de los docentes no es un proceso breve, sino que comprende diferentes etapas, entre las cuales es posible distinguir la formación previa de los aspirantes a docencia, la formación inicial, la iniciación docente y el desarrollo profesional continuo (Vaillant & Marcelo, 2015).

Sin embargo, para comprender más ampliamente es necesario conocer dos categorías: práctica pedagógica y el saber pedagógico, propuestas por Díaz Quero (2006). La primera tiene la intención sobre la formación de las y los alumnos en las instituciones de educación y responde a disposiciones curriculares determinadas. En este sentido la primera está presente el docente, el currículo, el alumnado y el proceso formativo. El análisis de estos componentes permite valorar el estado en el que se encuentra la práctica pedagógica del docente, en comparación a la que se propone alcanzar, de modo que se dilucidan las fortalezas y debilidades pedagógicas del profesor o profesora.

Por ello el saber pedagógico implica identificar los valores, creencias, prácticas y actitudes que el docente asume y adquiere a lo largo de su vida en los distintos escenarios en que se desenvuelve, los cuales están influidos por el contexto histórico y las interacciones institucionales e individuales de este modo el saber pedagógico se compone de un área cognitiva, afectiva y procesual. Dichos elementos conducen a la posibilidad de mejora o estancamiento de la práctica pedagógica y también tiene fuertes implicaciones en el currículo oculto existente dentro de las aulas y las IES.

El proceso de formación docente incide en diversas áreas, pues como lo señala Imbernón Muñoz (2020), la finalidad de la formación es que “mejore el aprendizaje de sus estudiantes y de las escuelas, y que mejore el país” (p. 19). Sin embargo, debemos tener en cuenta que no es un proceso pasivo en lo que respecta al profesorado, sino que intervienen los intereses particulares de cada uno de las y los docentes, así como multitud de factores contextuales como el salario, el reconocimiento público (Lombardi & Abrile de Vollmer, 2009) o la carga laboral, entre otros.

Por lo anterior, conviene tener en cuenta la recomendación de Díaz Quero (2006) referente a realizar un balance de la formación de los docentes, en relación con los “siguientes criterios: (a) formación personal, (b) formación teórica, (c) formación disciplinar y (d) formación como investigador” (p. 97), advirtiendo que no debe dejarse de lado “la promoción de los valores como la libertad, el respeto a la dignidad de la persona, la solidaridad, el pluralismo y la justicia social.” (p. 97).

En este mismo orden de ideas, se suma la propuesta de Ferry (1991), al señalar que la formación puede comprenderse a partir de tres perspectivas: la función social, el proceso de desarrollo y estructuración, y la organización de conocimientos:

a) la función social de transmisión del saber, la cual tiene en cuenta el impacto en la sociedad y cuestiona las condiciones y los conocimientos dominantes en una cultura con el objetivo de promover cambios, b) proceso de desarrollo y estructuración, esta se trata de un proceso personal que permite adquirir y madurar aprendizajes y c) una institución, haciendo referencia a la organización de los conocimientos que el enseñante posee y a la interacción de oferta y demanda entre formantes e instituciones sobre de distintos contenidos formativos (p. 50, 51).

Es posible ver una clara relación entre la formación del profesorado y el desarrollo profesional docente (DPD), en la que Velázquez de Medrano y Vaillant reconocen influye en el aprendizaje del alumnado, ya que este tiene que ver con lo que los docentes “creen, pueden y están dispuestos a hacer” (Velázquez de Medrano & Vaillant, 2021, p. 11). Al mismo tiempo presupone repercute en la calidad educativas de las IES y en el desarrollo social y en la calidad de profesionistas egresados de las instituciones educativas, ya que “el desarrollo profesional docente debe transformarse al compás de los cambios que se están operando en los sistemas sociales y económicos” (Velázquez de Medrano & Vaillant, 2021, p. 11).

En consecuencia, a lo anterior, Vaillant & Marcelo (2015) retoman la propuesta de Hawley & Valli (1998), que proponen 9 principios que orientan el desarrollo docente:

1. El contenido del desarrollo profesional determina su eficacia: el DPD debe enfocarse en estrategias didácticas probadas que permitan el aprendizaje de lo esperado en el alumnado.
2. El eje articulador es el análisis del aprendizaje de los estudiantes: estudiar el aprendizaje alcanzado y deseado de los estudiantes apoya el logro de metas educativas y ayuda a delimitar lo que el docente debe aprender.

3. Los docentes deben identificar lo que necesitan aprender.
4. El DPD debe basarse en la práctica trabajo cotidiano de enseñanza en un contexto específico.
5. Organización alrededor de maneras colaborativas de solución de problemáticas.
6. DPD continuo.
7. Incluir múltiples fuentes de información.
8. Analizar las creencias, experiencias y hábitos del docente.
9. El DPD como proceso de cambio.

Dichos principios resultan relevantes en la investigación, en virtud de que se propone que las y los profesores de nivel superior integren sus conocimientos y habilidades para enseñar al alumnado los saberes y herramientas necesarias para disminuir las desigualdades por razón de género.

2.1.1 Dimensiones de la formación docente

La formación del docente abarca distintos aspectos que buscan responder a las necesidades educativas del propio docente y del alumnado, sin embargo, dichos aspectos pueden agruparse en ámbitos o dimensiones, las cuales resultan de utilidad a fin de entender la complejidad de los procesos formativos de las y los profesores.

Vaillant & Marcelo (2015), indican que la formación del personal docente abarca dos componentes; individual y social:

En la dimensión individual es donde las propuestas de formación [inciden] en los valores, creencias y sentimientos del formante, por ello es necesario tomar en cuenta la experiencia trabajo y el diseño de experiencias educativas que promuevan el aprendizaje (p. 21), la reflexión y la modificación de conductas y conocimientos previamente adquiridos.

Referente a la dimensión social los autores/as señalan que la formación “[...] no ocurre de manera aislada, sino en relación con los demás, en un contexto y ambiente determinado.” (p. 25). Por lo anterior, no es posible atender la dimensión

individual sin tener en cuenta los efectos que la dimensión social ejerce y viceversa, es decir, es que es necesario reconocer la importancia de la interacción que, en el sujeto, a partir de sus motivaciones y características propias, establece con la cultura, la sociedad y sus relaciones personales, ya que en dicha interacción se llevan a cabo dinámicas que se influyen mutuamente, pero que también influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Vaillant & Marcelo (2015) subrayan que en la formación es conveniente considerar los siguientes aspectos:

- a) el compromiso del formante, el cual se establece dependiendo de la percepción de la importancia y utilidad del conocimiento en cuestión, b) Implicación del individuo en el proceso de aprendizaje, c) autonomía del individuo en el proceso de aprendizaje, d) resistencia al aprendizaje y el cambio, e) motivación y f) confianza. (p.22)

El aprendizaje suele darse en escenarios grupales, por lo que los autores Vaillant & Marcelo (2015) advierten que cuando los procesos de formación se llevan a cabo en grupos, entran en juego aspectos como los sistemas de recompensas que se ponen en marcha en el proceso educativo, los recursos culturales e intelectuales del grupo, los límites que tiene el grupo, ya sea para el acceso a la información como para el funcionamiento del grupo y finalmente el desarrollo del equipo.

Del mismo modo, Seashore Louis (1994) abona al tema, al subrayar que el punto de vista particular de los miembros del grupo, puede confirmar o rechazar una teoría, si estos identifican presencia o ausencia de contradicciones en la información que el grupo maneja, por lo que el aprendizaje conlleva la construcción de interpretaciones sociales de hechos y saberes, por lo que mediante el procesamiento individual y colectivo se llega a nuevas conclusiones y conocimientos. Ello destaca el papel que desempeña el grupo en los resultados y los procesos de formación de cada uno de sus integrantes. (Seashore Louis, 1994, p.9)

Por otro lado, es en los escenarios educativos donde las y los docentes despliegan los distintos conocimientos, actitudes y habilidades que conforman su

formación, en ese orden de ideas Lorenzo Vicente (1998) sostiene la existencia de una dimensión profesional del docente, la cual se basa en un conjunto de claves necesarias para la adecuada formación del profesional que consisten en a) circunstancias socio-históricas, b) los principios inspiradores del sistema educativo, c) las teorías curriculares y d) el contexto en el que se lleva a cabo la actividad. (p. 149) Esta propuesta nos invita a considerar las relaciones de una sociedad, su historia, contexto e instituciones con el formante, en un entramado de interacciones que influyen en su práctica profesional.

Del mismo modo, Fierro & Rosas (2007) reconocen cuatro dimensiones de la formación docente; la personal, social e interpersonal que se caracterizan por:

- Dimensión personal. Se refiere a las motivaciones de cada individuo para llevar a cabo las actividades de docencia, así como permanecer ejerciendo la misma.
- Dimensión social. Trata de la importancia del docente como responsable de una actividad de impacto y transformación social.
- La dimensión interpersonal: Enfatiza la importancia que tiene la integración de esfuerzos de los distintos miembros que participan en la escuela para lograr metas compartidas.
- Valoral: hace referencia al código de valores que cada docente posee y la cual es importante revisar, ya que los alumnos tienden a asimilar esta forma de comprender la vida y comportarse conforme a esta (Fierro & Rosas, 2007).

Mientras que Gallegos Gallegos et al (2013) conceden importancia a la práctica docente, por lo que destacan que la formación puede tomarse como consecuencia de las dimensiones de la práctica docente, por lo tanto, proponen seis dimensiones: Dimensión social, institucional, interpersonal, disciplinar, metodológico – didáctica, personal.

La primera es la dimensión social, la cual hace referencia a al contexto social y a su disposición y formación para realizar transformaciones en la población, la dimensión institucional es lo que va dotando al profesional de la educación de experiencia en el ámbito, por lo tanto, esto va moldeando al profesional de la educación, la interpersonal se refiere al trabajo colaborativo con docentes y para el

grupo mismo, la metodológico-didáctico o también dimensión pedagógica, se trata directamente de la implementación de recursos educativos para lograr los objetivos de aprendizaje, finalmente, la dimensión disciplinar, se refiere al cúmulo de conocimiento que el docente posee y la constante actualización, de ahí que una buena práctica como docente sea continuar con la especialización. (Gallegos et al, 2013).

Por lo anteriormente expuesto concluimos que las dimensiones de la formación docente son las distintas esferas que abarcan la práctica que ejercen las y los profesionales de la educación, y el contexto histórico, político y social, así como su área disciplinar de los que forma parte cada docente. De este modo, la formación del profesorado se integra por el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes, creencias y valores adquiridas a lo largo de la carrera profesional y son incorporadas en las instituciones educativas y en cada proceso de enseñanza dirigida al alumnado.

2.1.2 Modelos de Formación Docente

La formación del profesorado en el nivel superior obedece en muchos casos, a los modelos de formación docente adoptados por las IES, la cual facilita el desarrollo progresivo de habilidades y conocimientos y busca resolver los principales problemas o desafíos de un contexto histórico específico. Por ello es relevante analizar algunos modelos de formación docente.

Para Olivero Sánchez et al (2016), la concepción, comprensión y materialización de la formación docente emana de perspectivas y marcos conceptuales que interactúan con el conocimiento pedagógico, la investigación educativa y el contexto histórico.

Mientras que, para Davini (1995) los modelos de formación del profesorado “[...] se instituyen en tradiciones de pensamiento, socio-históricamente construidas, que determinan las prácticas docentes y se incorporan en el currículo y la percepción de los sujetos de las y los docentes [...]” (p.20). En consecuencia, reconoce 3 tradiciones en la formación docente: la normalizadora-disciplinadora, la académica y la eficientista cuyos rasgos son:

- a) Tradición normalizadora- disciplinadora, también llamado práctico - artesanal por De Lella (2003). En este modelo el papel del profesorado se basa en la transmisión de conocimientos y se le otorga un rol, moralizador y socializador, en el que se encarga de enseñar normas y valores acordes con la sociedad. Se caracteriza por el manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria; predomina una visión utilitarista, un mínimo saber básico y de técnicas de aula, sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas o intereses.
- b) Tradición académica: se identifica por una fuerte formación en los aspectos disciplinarios o propios de la materia las y los docentes enseñan con una débil formación pedagógica o una consideración de estos conocimientos como innecesarios.
- c) Tradición eficientista: coloca la función de las IES y por lo tanto, de los docentes al servicio del desarrollo económico e industrial, por ello se enfatiza el progreso técnico y se busca la eficiencia en el proceso y el producto de la educación. En este caso la formación del profesorado es guiada por las instrucciones de especialistas y políticas para ser llevadas a cabo en sus centros educativos (Davini, 1995, p.26).

Las tres tradiciones expuestas nos permite identificar las fortalezas y las debilidades con las que el profesorado se ha formado a lo largo de la historia y los efectos de ésta en la enseñanza dirigida al alumnado y a la sociedad.

Sumado a lo anterior, Davini (1995) señala que existen tendencias de formación y pensamiento docente que no han logrado instaurarse como tradiciones, y han aportado a la formación de los docentes, entre ellas se encuentra la escuela activa, el constructivismo, humanismo, teorías críticas de la educación y pedagogía hermenéutica. (p. 42-47)

Por su parte, Martínez Peiret (2015) retoma las propuestas de Martínez Peiret (2015) y Loya Chávez (2008) e identifica cuatro modelos de la formación docente:

- Humanista: se ocupa de la expresividad, las experiencias, los intereses y el desarrollo del alumnado, así como la formación de comunidad.
- Práctica: el aprendizaje se obtiene mediante la reflexión de experiencias del docente, a través de ensayo y error. "El docente se sitúa como investigador de su

práctica” (Martínez Peiret, 2015, p. 140).

- Reflexión crítica sobre la práctica: También llamado por Loya Chávez (2008) reconstruccionista social, la formación docente se centra en valores que construyan sociedades igualitarias y justas, el pensamiento crítico y la reflexión sobre las actitudes y la práctica.
- Orientada al logro de la profesionalidad de los docentes: “ofrece una formación en la que se incluyen componentes psicológicos, sociológicos, didácticos, de teorías educativas y de análisis de impacto social de la educación, entre otros” (Martínez Peiret, 2015, p. 141).

En tanto que, Loya Chávez (2008), señala que en México los programas de formación docente y su desarrollo se cimentan en modelos pedagógicos que repercuten en las prácticas formativas debido a una débil delimitación teórica entre los programas de formación docente y la perspectiva y formación de los propios formadores, por lo que la profesionalización de la docencia ha sido guiada por distintos modelos pedagógicos que obedecen a tendencias dominantes (la racionalista, la desarrollista y la crítica) y a políticas públicas. Por lo tanto, añade que a partir de dichos modelos pedagógicos es posible estudiar las dimensiones de la formación de los docentes, ya que articulan la teoría y la práctica.

De este modo resulta de interés conocer los distintos modelos pedagógicos que han orientado los modelos de formación docente. Con base en lo anterior, Loya Chávez (2008) retoma las propuestas de Davini (1995) y Loya Chávez (2008) de los enfoques de formación de profesores, y los agrupa en siete modelos:

Modelo de las Adquisiciones Académicas: al igual que la tradición académica de Davini (1995), este modelo busca la formación de un profesor en una determinada disciplina o materia.

Modelo de la Eficacia Social o Técnico: el propósito de este modelo es la enseñanza, para la intervención eficaz de la tecnología, lo que se asemeja a la tradición eficientista propuesta por Davini (1995). La educación basada en competencias es “una de las manifestaciones de este modelo, el cual busca la adquisición de destrezas docentes específicas y observables, que se relacionan con los resultados del aprendizaje de los alumnos” (Loya Chávez, 2008, p. 3).

Modelo Naturalista: se centra en la comprensión de los principios de desarrollo del aprendiente y la generación de estrategias pedagógicas que atiendan las necesidades y condiciones de estos.

Modelo centrado en el Proceso: hace énfasis en el aprendizaje mediante experiencias. “En este sentido, concierne al programa de formación y a los formadores que acompañen el proceso de desarrollo personal alimentándolo con las experiencias sociales e intelectuales, vividas individual o colectivamente, dentro del campo profesional o fuera de él” (Loya Chávez, 2008, p. 4).

Modelo Crítico: busca inducir al formante a la crítica de prácticas y teorías hegemónicas y su impacto en la represividad social, por lo tanto, el docente debe reflexionar sobre su propia práctica y entender el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del contexto político-social y la influencia de su propia actitud en el proceso.

Modelo Reconstruccionista Social: la formación del profesorado busca tener un impacto social y educativo que combata las desigualdades sociales.

Modelo Situacional: se propone que las y los formantes analicen su aprendizaje y lo adapten a las necesidades de su entorno. (Loya Chávez, 2008, p. 4)

Acorde con las distintas tipologías de modelos de formación y a las propuestas y enfoques que cada uno encierra, es posible determinar que los distintos modelos se centran en las dimensiones de formación, por lo que, dependiendo del modelo, el formante puede desarrollar más una dimensión que otra. Sin embargo, es importante que el desarrollo profesional docente atienda los desbalances que pudiesen existir en la formación de cada uno de los profesionales de la educación, de manera que no florezca una dimensión y se marchite otra.

2.1.3 Curriculum formal y oculto

Una vez descritas las dimensiones que forman parte de la formación docente y los modelos que orientan el proceso del DPD, es necesario conocer las estructuras y los escenarios en donde se trasladan los saberes y las prácticas colectivas e individuales del profesorado, que tienen lugar en los salones de clase a través del currículo de las IES, por lo que se requiere profundizar en el currículo, en la manera en que se conforma y en su relación con la formación docente.

Los valores y misión de las IES, sus programas educativos, la organización y contenidos de estos, así como su aplicación por parte del profesorado impactan indudablemente en las habilidades, conocimientos y los valores que el alumnado recibirá en el espacio educativo. En consecuencia es menester procurar que la formación del alumnado atienda a los aspectos disciplinar, ético, humano y social, por lo que es responsabilidad de las universidades incluir en los programas de formación y capacitación docente, contenidos que fomenten la reflexión y la adquisición de herramientas que promuevan una educación libre de estereotipos de género y disminuyan las desigualdades entre sexos, teniendo en cuenta la influencia ejercida por el currículo formal y el oculto.

Por lo anterior, es de suma importancia analizar qué es el currículo oculto y formal y su implicación en la relación docente – alumno. En la literatura educativa, se identifican diferentes tipos de currículo, entre los cuales destacan los siguientes: el currículo formal o propuesto, cuyo objetivo es la adquisición de conocimientos y habilidades por parte de los alumnos y alumnas, para lo cual una institución educativa planifica, organiza y estructura el proceso de enseñanza y aprendizaje (Casillas Gutiérrez, 2019), determinando sus objetivos, enfoques, recursos y técnicas empleadas para dichos fines.

El currículo, según Arcos G *et. all.* (2006) puede entenderse como “una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas, por tanto, concebido como una construcción cultural” (p. 35). Según esta definición, el currículo no solamente refleja los conocimientos que una sociedad ha desarrollado, sino también sus creencias y prácticas sociales, las cuales forman a los sujetos. Al respecto, los autores hacen hincapié en que el objetivo del currículo es desarrollar las potencialidades del alumnado mediante prácticas, que ya sea consciente o inconscientemente determinarán los conocimientos que serán o no transmitidos.

Este tipo de currículo obedece a políticas públicas, objetivos económicos, sociales, tecnológico y científicos, por lo que, en este caso, Casillas Gutiérrez (2019) advierte que el currículo legitima la visión hegemónica de un grupo social particular y en algunas ocasiones, representa los conflictos de intereses de una sociedad.

Sobre el currículo, Torres (1998) reconoce que todo sistema e institución

educativa sostiene una relación con distintas esferas de la sociedad, que a su vez se encuentran interrelacionadas, por lo que es de esperarse que lo que ocurre en cualquiera de ellas afecte en mayor o menor grado a la educación. De ahí que sea importante la constante actualización y revisión de los currículos, pero también la crítica de los modelos y saberes hegemónicos que estructuran y generan el conocimiento académico. Por lo que autoras como Brítez (2021) manifiestan que el currículo formal es “el marco explícito en el que se reproducen las relaciones culturales, económicas y sociales” (p. 13865).

Referente a la influencia política y la organización social, Toro Santacruz (2017) establece que el currículo para sociedades con gobiernos democráticos es:

Una propuesta educativa en constante proceso de construcción y contextualización, que mediante la interacción práctica – teoría- praxis se enlace a la sociedad y la educación, potenciando el involucramiento de sus actores en la problemática socioeducativa, como generadora del aprendizaje, en la formación del ciudadano crítico-reflexivo en una cultura democrática. (p. 459)

Esta propuesta reconoce que el término “currículo” posee múltiples acepciones que varían según la especificidad histórica de cada lugar, en función de las políticas y gobiernos, teniendo un efecto directo en el perfil deseable del alumnado y del profesorado.

Por otro lado, Martínez Iñiguez et al (2018) establecen que el concepto y enfoque del currículo depende de los sistemas educativos de distintas épocas y lugares, por lo que distinguen cuatro enfoques curriculares presentes en las IE. El primero es el *enfoque conductual*, orientado al desarrollo de conductas y el cumplimiento de objetivos; el segundo corresponde al *enfoque funcionalista* que se inclina a los fines pragmáticos del conocimiento y la solución de problemas; el tercero es el *enfoque socio constructivista* que ubica al estudiante en el centro del proceso educativo como sujeto activo en la construcción del conocimiento y el cuarto corresponde al *enfoque socioformativo*, el cual busca el desarrollo de los actores educativos a través de la colaboración y articulación de conocimientos en la resolución de problemas contextualizados.

Las/los autorxs sostienen que el enfoque socioformativo es de gran relevancia para atender los diversos conflictos por los que las sociedades atraviesan, ya que tiene las siguientes características: orientación en la formación integral, involucrar a los actores educativos, procurar la mejora continua, centrarse en la colaboración, trabajar con base en proyectos formativos y focalizarse en solucionar problemáticas del contexto (Martínez Iñiguez et al, 2018).

Pese a las distintas concepciones del término, los diversos autores coinciden en que el currículo propuesto o formal es parte de un conjunto de disposiciones relacionadas con los planes de estudio y sus contenidos, aceptadas explícita y formalmente por las IE, las cuales surten efectos en la comunidad educativa y la sociedad, así como en la forma en que las IE abordan los procesos educativos. En consecuencia es posible señalar que la formación que el profesorado posee influirá en gran medida en la puesta en marcha del currículo.

El currículo propuesto compone una parte importante de la formación del alumnado y de las dinámicas entre actores educativos, a través de la institucionalización de dicha propuesta. Por otra parte, se encuentran los procesos educativos que tienen lugar fuera de lo instituido en el currículo formal y que dan lugar al aprendizaje de conductas, creencias, valores y actitudes. Por lo tanto, el currículo oculto tiene una mayor relación con las dimensiones personal, interpersonal y social que con otras dimensiones de la formación del profesorado.

Para Flores Bernal (2005), el currículo oculto se compone de los mensajes transmitidos en las instituciones educativas, ya sea de manera consciente o inconsciente y comprende creencias, normas y rituales que establecen las relaciones y el comportamiento de alumnos y profesores de acuerdo a una determinada escala de valores. (p. 73, 74)

Mientras que para Brietz (2021), dichos aprendizajes suelen provenir de posturas hegemónicas sociales, por lo que afirma que el currículo oculto “refuerza y nutre las ideologías dominantes y los sistemas de creencias” (p. 13865).

Acerca de las creencias, Martínez Peiret (2015) afirma que éstas determinan lo que se aprende y la manera en que se hace, expresando que las creencias de las y los profesores establecen las relaciones con los colegas y el alumnado, por

ello conmina a la revisión de las creencias personales al señalar que:

El docente, entonces, debe analizar cuáles son sus creencias personales, pues éstas le afectarán directamente en lo profesional. Por otro lado, debe tener la conciencia de cuidar y vigilar el tipo de creencias que está implantando en los alumnos, ya que éstos se regirán posteriormente por ellas (Martínez, 2015, p.122).

En relación con las relaciones de poder, la neutralidad y objetivo del sistema educativo, Jurjo Torres (1998) añade que deben tenerse en cuenta las relaciones de poder y el funcionamiento interrelacionado de las distintas esferas sociales de las cuales, la educación forma parte, de modo que no existe un sistema educativo neutral y objetivo. En consecuencia, además de un análisis personal del docente es prescindible contar con uno más amplio que analice las estructuras sociales y su funcionamiento.

Por otro lado, es relevante conocer cuales son las características del currículo oculto. Acerca de ello, Brítez (2021) identifica algunas características del currículo oculto, que subyacen a las experiencias educativas entre las cuales se ubican el origen en los sistemas de creencias que los actores educativos sostienen, así como las formas en que se expresa en el aula y que influye en los diversos actores de la educación.

De modo que, según Piedra Durán en el currículo oculto “interviene en el actuar de toda la comunidad universitaria, dado que es parte de ella y subsiste a través de un conjunto de discursos, creencias, mitos y prejuicios” (Piedra Durán, 2022, p. 5), pues a través de la interacción diaria en la vida académica se aprenden normas y contenidos que dan paso a conductas permitidas o prohibidas y los momentos para realizarlas. Sin embargo, Torres reconoce que tales contenidos culturales pocas veces llegan a ser cuestionados en clase, por lo que la formación del docente, entre otras variables, determinan estereotipos e idealizaciones de lo que el profesor o profesora cree que debe ser un alumno o alumna (Torres, 1998). En consecuencia, en el caso de las desigualdades por razones de género, se permite la producción y reproducción de discursos y conductas sexistas que promueven relaciones asimétricas de poder.

Por lo anterior, resulta trascendental el uso de la perspectiva de género para identificar las conductas, actitudes y creencias que no son claramente apreciables debido a la invisibilización acaecida por las prácticas cotidianas, las cuales influyen en la formación tanto del profesorado como del alumnado, pues normalizan e instituyen dinámicas que determinan las relaciones entre hombres y mujeres. Al respecto Estela Arcos et al (2006) refieren que el enfoque de género en las IES permite analizar e identificar las desigualdades y obstáculos que hombres y mujeres afrontan, permitiendo la modificación de dichos fenómenos.

A manera de síntesis, podemos señalar que tanto el currículo formal como el oculto configuran las prácticas docentes. Convergen en ellos factores sociales, políticos, éticos e individuales y, producen, replican y transmiten contenidos culturales de una sociedad. Como resultado ambos tienen un efecto alto en la sociedad, ya que allanan el camino de la formación del alumnado y el profesorado. Por lo tanto, es necesaria una revisión constante de éstas para identificar los efectos de su reproducción y los principios e ideas subyacentes a éstos.

2.2 Perspectiva de Género

Este apartado revisa el concepto de perspectiva de género con el propósito de conocer cómo se define y reproduce en la sociedad y en el ámbito educativo, en particular en la formación docente.

2.2.1 Concepto de Género

Es importante distinguir el sistema sexo/género, pues muchas veces suele emplearse como sinónimos. Marta Lamas subraya que “el género es una construcción simbólica establecida sobre los datos biológicos de la diferencia sexual” (Lamas, 2013, p. 12) por lo que es usual caer “[...] en el error común de utilizar la categoría *género* como *sexo* [...]” (Lamas, p. 16). Además, subraya que el sistema sexo/género acuñado por Gayle Rubin, “es el conjunto de arreglos por los cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en los que estas necesidades sexuales transformadas son satisfechas” (Lamas, 2013, p. 14)

En la revisión teórica el concepto género es muy relevante, pues Joan W. Scott (1986) realiza una cuidadosa revisión sobre los usos del concepto *género*. Ella apunta a un uso descriptivo, funcionalista y para designar los sistemas de las relaciones sociales. De tal forma que el género ha sido empleado para designar:

[...] un uso descriptivo, para “trazar coordenadas de un nuevo campo de estudios [...] que respalda un “enfoque funcionalista enraizado en último extremo en la biología”, otro usos, para designar las relaciones sociales entre los sexos, como forma de hablar de los sistemas de relaciones sociales; y finalmente, un uso para situarse en el debate teórico” (Lamas, 2013, pp. 16-17)

Joan Scott además, refiere que el concepto de género puede también entenderse como categoría analítica que devela las relaciones, conductas, actitudes y creencias que una sociedad asume sobre el sexo de los individuos que la componen. Para la autora es posible emplear al género como una categoría de análisis histórico- social, ya que este determina las relaciones sociales basadas en diferencias sexuales y establece interacciones relacionadas con el poder. Ella manifiesta que las relaciones sociales basadas en las diferencias sexuales abarcan cuatro elementos: símbolos, normas, instituciones e identidad subjetiva, las cuales se interrelacionan:

- A) Símbolos compartidos culturalmente.
- B) Normas derivadas de las interpretaciones de las representaciones, las cuales se precisan en doctrinas que determinan como resultado del rechazo de otra posibilidad, los significados de masculino y femenino.
- C) Instituciones y organizaciones sociales que asumen posturas hegemónicas.
- D) Identidad subjetiva, sobre las experiencias de hombres y mujeres. (Scott, 1986, pp. 23-24)

De manera que, es posible apreciar que el género construye y normaliza las relaciones sociales de diversos pueblos, en distintos momentos, sin embargo, tiene repercusiones en esferas como la económica, política y legal entre otras, dando lugar a relaciones desiguales sustentadas en diferencias de poder, las cuales

encuadran la organización y estructura social, desfavoreciendo a grupos específicos que prevalecen bajo una dominación histórica que desencadena en condiciones de vulnerabilidad, exclusión y discriminación.

El sexo, según Argibay refiere a una “variable biológica que diferencia a miembros de una misma especie en machos y hembras. En el caso de la especie humana, en varones y mujeres.” (Argibay et al, 1998, p. 14), en tanto que, género se refiere a las dinámicas y conductas sociales impuestas a los sujetos con base en el sexo. Por lo tanto, en el caso del género, Argibay et all (1998) advierten que este es mutable, debido a que es determinado por el contexto historico social y no a un rasgo biológico determinado como sucede en el caso del sexo.

En palabras de Hernández García (2006), cuando tratamos sobre el género nos referimos a:

[...] una construcción imaginaria que asigna características a los individuos, a partir del sentido y significado que una cultura impone para cada sexo, constituyéndose como un orden de poder y que tienen que ver con “distinciones biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, afectivas, jurídicas, políticas y culturales [...] (p. 2).

A partir de esta definición es posible apreciar que el género se construye socialmente, a partir de las características que una sociedad en determinado espacio y tiempo atribuye arbitrariamente a mujeres y hombres, de manera que se espera que estos cumplan con “distintas tareas, comportamientos, valores y funciones sociales a cada uno de los sexos.” (Argibay et all, 1998, p. 47), las cuales constituyen la feminidad y la masculinidad, así como los roles a los que hombres y mujeres deben señirse.

Por lo tanto, el género determina mediante ordenamientos socioculturales, las relaciones entre hombres y mujeres, cuya dinámica estructuran relaciones desiguales de poder. Al respecto, Bonilla Campos (1998) expresa que las relaciones entre hombres y mujeres se enmarcan a través de construcciones culturales que van más allá de los dictámenes biológicos, por lo que el género plantea una posibilidad para la interpretación de dichas dinámicas.

En el caso de la educación el sistema sexo/género de Rubín y el concepto género de Scott se puede revisar a partir de los contenidos curriculares, las relaciones sociales entre las comunidades y los sistemas educativos, en particular entre las personas integrantes (alumnado, profesorado, autoridades educativas, madres y padres de familia) de ésta.

Para Ana Buquet Corleto (2016) en la educación superior el género establece sistemas de diferencias irracionales entre hombres y mujeres, por ello es necesario notar que históricamente las mujeres han sido excluidas y segregadas. En la actualidad el número de mujeres matriculadas en distintas carreras es un logro de diversas luchas, no es un hecho que elimine la desigualdad en las que las mujeres viven como colectivo, puesto que como señala la autora, las situaciones de desigualdad que se producen y reproducen en las IES, no obedecen únicamente al ámbito universitario o a la estructura de la institución, sino que se deben a la interacción de diversos elementos socioculturales que estructuran las instituciones y que construyen la identidad e intersubjetividad de los sujetos y los colectivos (p. 30).

De este modo, advierte Buquet, las desigualdades y situaciones de desventaja presentes en las IES obedecen a interacciones y organizaciones sociales que complican el ingreso, egreso, permanencia, participación y movilidad de las mujeres en las universidades y que influyen fenómenos como la elección de carrera y el desarrollo profesional.

En la educación superior se reproduce el orden de género. Según, Buquet éste se presenta a través de las dinámicas de género, las cuales son las relaciones de poder entre hombres y mujeres, enmarcadas en los determinantes del género y donde la mujer es subordinada. En consecuencia, la autora define el orden de género como un sistema de organización social a partir del género en el que confluyen todas las dimensiones de la vida y que produce y reproduce la desigualdad sexual, a partir de relaciones jerárquicas de dominio y subordinación. (Buquet, p. 29)

Buquet apunta que el orden de género contiene la existencia de tres dimensiones, las cuales “delimitan, obstaculizan y dificultan la participación de las

mujeres en la vida universitaria y, particularmente, el avance en sus trayectorias académicas” (p.27). Estas son la dimensión simbólica, imaginaria y subjetiva.

La primera dimensión se enfoca en los significados que construyen la percepción, el pensamiento y la conducta humana, percibidos como naturales pero que en realidad son convenciones sociales. En esta dimensión, se establece una dicotomía jerarquizante entre lo masculino (privilegiado) y lo femenino, clasificando objetos, perspectivas y conductas bajo estas categorías.

En el ámbito universitario, esto se refleja en la distinta valoración de carreras, saberes, jerarquías y uso de espacios según su asociación con lo "masculino" o "femenino". La dimensión imaginaria se refiere a las representaciones y pautas de comportamiento de lo masculino y femenino, reforzadas por instituciones que legitiman estas interacciones. Esto convierte las construcciones culturales en aparentes resultados de la naturaleza, perpetuando el orden de género en aspectos como reglamentos, organización interna y currículos en las instituciones de educación superior (IES). Por su parte, la dimensión subjetiva: hace referencia a la internalización individual de los significados de género, que genera identificaciones masculinas o femeninas. Estas identidades están moldeadas por expectativas sociales que los individuos asumen en distintas medidas, configurando sus prácticas y comportamientos (Buquet Corleto, 2016).

Buquet Corleto (2016) señala que, a partir de estas dimensiones, cualquier sujeto que disienta o se desvíe de las disposiciones determinadas socialmente, será una anomalía, sujeta a rechazo, a cuestionamiento y sanciones. De modo que usualmente, las personas terminan por aceptar, interiorizar e identificarse con dichas normas, lo que da paso a la construcción de la identidad de género, que constituye un mecanismo de producción y reproducción de la feminidad, masculinidad y el orden de género.

A partir de esta reflexión la solución a dichas problemáticas reside en la búsqueda de la desintegración del género y lo relativo a ello, no en un sentido lingüístico o teórico, sino práctico en el que se desdibuje social y culturalmente la categorización de lo masculino y femenino en base a disposiciones de género y la preconcepción de una esencia determinada por el sexo. Así mismo también resulta

indispensable que la búsqueda de la identidad de los sujetos no sea conformada a partir de las dinámicas sociales determinadas por el imaginario colectivo en torno al género y sus significados, sino por el proceso de individuación libre de expectativas sociales que generen diferencias y sistemas de control y subordinación, así como de la necesidad de pertenecer a colectivos enmarcados en sistemas de significados predeterminados en razón de sexo y género.

A su vez, resulta fundamental analizar cómo los conceptos y dinámicas sociales, como los roles y estereotipos de género, influyen en la construcción de identidad de los sujetos. Es necesario que esta búsqueda de identidad trascienda las imposiciones del imaginario colectivo, evitando que se conforme a partir de significados predeterminados en razón de sexo y género que perpetúan sistemas de control y subordinación. En este sentido, es crucial revisar los elementos que refuerzan estas relaciones sociales de género, tales como el sexismo, el androcentrismo y la misoginia, los cuales no solo se reproducen en la ciencia androcéntrica, sino que también impactan directamente en la formación docente y la enseñanza.

2.2.1.1 Roles y estereotipos de género, el sexismo, el androcentrismo y la misoginia

En este apartado es importante revisar los conceptos que reafirman las relaciones sociales de género, como son los roles y estereotipos, y los tres elementos que se reproducen en la ciencia androcéntrica y por ende en la formación docente y enseñanza. Nos referimos al sexismo, el androcentrismo y la misoginia.

Vázquez Cupeiro (2015) sostiene que los estereotipos de género son “modelos mentales sobre cómo las mujeres y los hombres deben ser y comportarse en diferentes esferas de la vida, son construcciones sociales y por tanto su grado de permeabilidad cambia a lo largo del tiempo y en función del contexto sociocultural” (p. 188).

Así los roles de género se pueden comprender como un conjunto de funciones, tareas, conductas y responsabilidades que se asignan socialmente a cada persona en función de su sexo y género, las cuales se encuentran originadas

a partir de las exigencias y expectativas sociales. Al respecto el Instituto Municipal de las Mujeres en Ciudad Juárez (IMMCJ), señala que los roles de género se relacionan con estructuras sociales y económicas, por ello es posible identificar dos tipos de roles de género: el productivo y el reproductivo.

El primero se refiere a las tareas económicas desempeñadas por hombres o mujeres, por lo tanto, se relaciona con la producción y el comercio de bienes y servicios, así como la remuneración económica, la acumulación de riqueza y el desarrollo y ejercicio de la autonomía, (IMMCJ, 2020). El segundo comprende el trabajo doméstico y las tareas destinadas a procurar el bienestar de los miembros de una familia, por ejemplo la crianza y la alimentación. Dichas tareas no son remuneradas monetariamente, se desenvuelven en una esfera íntima y son desempeñadas principalmente por las mujeres (IMMCJ, 2020).

En relación con la educación, se puede señalar dos aspectos. En primer lugar, que los roles de género se reproducen a través de dinámicas sociales y educativas, y en segundo lugar, que la educación es una de las bases para la transformación de las relaciones de género; es decir, las reproducciones de los roles de género, a través de las dinámicas sociales condicionan un conjunto de recompensas y castigos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en la educación formal como en la informal. En segundo lugar, el papel de la educación es fundamental para transformar estas condiciones sociales. La UNICEF (2021) en este orden de ideas reconoce que “la educación transformadora de género requiere estrategias y programas que desafían intencionalmente las desigualdades en los roles de género y las dinámicas de poder, tanto en el sistema educativo como en las comunidades” (p. 9).

La Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), (2015) define los estereotipos de género como:

[...] la preconcepción de atributos, conductas o características poseídas o papeles que son o deberían ser ejecutados por hombres y mujeres respectivamente, y que es posible asociar la subordinación de la mujer a prácticas basadas en estereotipos de género socialmente dominantes y persistentes. (p. 102)

Es decir, según el IMMCJ, son ideas socialmente compartidas y naturalizadas, atribuidas a partir del género de las personas, las cuales generan prejuicios y limitan el desarrollo integral y equitativo de hombres y mujeres (IMMCJ, 2020).

Por lo tanto, los prejuicios y estereotipos de género influyen en la actitud y las conductas de las personas fomentando comportamientos que generan exclusión de grupos bajo la hegemonía de otros y dificultan la participación ciudadana, las oportunidades de desarrollo y el ejercicio de los derechos humanos.

Así mismo, la CIDH (2015) ha señalado que la educación es necesaria para superar los estereotipos de género, en consecuencia, es importante que las y los docentes se formen y enseñen desde una perspectiva que elimine dichos estereotipos y que le permita identificar y trabajar con los propios. A fin de que el alumnado aborde los temas a partir de las dimensiones personal, disciplinar y profesional, por ende, la formación del profesorado es prioritaria.

El sexismo, según Maceira Ochoa (2005) son las actitudes y conductas que discriminan y legitiman un sistema de dinámicas de poder, el sexismo se define:

La discriminación que se hace de alguno de los dos sexos, apoyada en un conjunto de valores y mecanismos legitimadores de la superioridad sexual y, desde luego, de la inferioridad sexual basada en la valoración del sexo de las personas, que mantiene en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo/género dominado: el femenino. (Maceira Ochoa, 2005, p.189).

No obstante, el sexismo pueden reproducirlo tanto los hombres como las mujeres, sin embargo, las condiciones históricamente ocupadas por las mujeres, las posicionan en subordinación con relación al hombre, pues como se ha señalado a lo largo de este apartado, las mujeres forman parte de dinámicas de poder y de estructuras socioculturales que las subordinan y afectan su plena participación y desarrollo en la sociedad.

Al respecto, Glick & Fiske (1996) distinguen dos tipos de sexismo, el hostil y el benevolente. El primero se refiere a los prejuicios orientados a un sexo y el ejercicio de dominación y subordinación, en tanto que el segundo alude a conductas y actitudes condescendientes a un sexo. Respecto a este último, Sales-Oliveira y

otros (2016) reconocen que “este tipo de sexismo es mucho más difícil de combatir ya que lleva implícita una complementariedad de funciones entre ambos sexos, que lleva a ambos a creer en un supuesto equilibrio natural a nivel social, familiar y emocional” (p. 26).

Por su parte, Espinoza & Albornoz (2023) sostienen que este orden de género desigual tiene repercusiones en la identidad, las relaciones, la motivación y la elección de carrera del alumnado. Asimismo, afirman que el sexismo también está presente en el desempeño docente, pues a través del currículo, la socialización, y la enseñanza refuerzan los estereotipos de género, por lo que, advierten que:

[...] las creencias estereotipadas sobre hombres y mujeres y el desconocimiento sobre la perspectiva de género en docentes pueden traducirse en prácticas discriminatorias que limitan el aprendizaje de niñas y niños, es decir, pueden traducirse en prácticas docentes sexistas. (p.4)

Maceira Ochoa (2005) al respecto reconoce que el currículo oculto transmite el sexismo en la educación, ya que éste naturaliza y legitima creencias, actitudes, conocimientos y representaciones sexistas y androcéntricas, por lo tanto, la educación superior además de promover la desigualdad, también establece sesgos de género para acceder y generar conocimiento.

Sin embargo, no solo en currículum oculto contiene elementos sexistas, sino que el currículo formal, a través de sus contenidos puede colaborar a la educación sexista, por medio de posturas teóricas que privilegien la subordinación y las desigualdades entre hombres y mujeres. Como refiere Nahuel Bernabé, el neurosexismo toma dudosos datos o sustentos teóricos para validar desigualdades entre hombres y mujeres resultantes de diferencias biológicas (Nahuel Bernabé, 2019).

Por otro lado, Maceira reconoce el papel del lenguaje en la reproducción de estereotipos de género y actitudes sexistas va más allá del uso peyorativo que puede hacerse de este para referirse a un sexo o género determinado, sino que abarca las expresiones no verbales y la comunicación cotidiana entre el alumnado y los docentes, la cual suele abundar en estereotipos sexistas (Maceira Ochoa,

2005). Así también es importante reconocer al lenguaje como conductor de ideas y estructuras que no está exento de invisibilizar y privilegiar a un sexo sobre otro, por ejemplo, al referirse a una categoría o grupo a partir de lo masculino, sin tomar en cuenta a los artículos femeninos. Sin embargo el lenguaje también es un medio que permite la inclusión y la transformación de las dinámicas sexistas en la universidad, por lo que representa un instrumento indispensable para el combate de la desigualdad.

El androcentrismo, según el INMUJERES, son las prácticas que superponen a lo masculino y a los hombres por encima de las mujeres y lo femenino, lo que origina una desvalorización e invisibilizarían de este grupo (INMUJERES, 2007; IMMCJ, 2020). Además, se manifiestan en y a través, de las dinámicas sociales como el uso del lenguaje, el sexismo y las representaciones sociales, entre otras.

En este sentido, el androcentrismo también se encuentra inserto en dinámicas académicas como los sesgos epistemológicos (INMUJERES, 2007), la investigación y la producción de conocimiento (Nahuel Bernabé, 2019). Al respecto, Nahuel Bernabé (2019) reconoce algunas características del androcentrismo sociológico, conceptual/explicativo, y subrogativo que has develado lo siguiente:

- a) Androcentrismo sociológico: señala al bajo porcentaje de mujeres en la ciencia, tanto en número como en puestos de poder y participación en las tareas relacionadas con la ciencia.
- b) Androcentrismo conceptual/explicativo: hace referencia a la elección de posturas teóricas que naturalicen y reproduzcan la opresión y la inferioridad de las mujeres. Ello se relaciona con los contenidos de las asignaturas, su análisis y actualización.
- c) Androcentrismo subrogativo: radica en la exclusión de las [Mujeres] como objeto de estudio.

En relación con la enseñanza y formación del alumnado con respecto a las desigualdades entre sexos, Nuño Gómez y Álvarez señalan que, la no incorporación de la perspectiva de género en el proceso educativo provoca que “el alumnado naturalice una visión androcéntrica del conocimiento y cuando accede a los estudios universitarios no detecte nada extraño ante la ausencia de una dimensión que

desconoce” (Nuño Gómez & Álvarez Conde, 2017, p. 5). Lo anterior tiene profundas consecuencias en el análisis de la realidad y la construcción de marcos interpretativos, según Morgade, por lo tanto, hay una mayor posibilidad para percibir al hombre y lo masculino como medida de todo, de ahí la relevancia de la innovación educativa, así como la mejora y actualización del currículo desde la perspectiva de género (Morgade, 2017).

La misoginia, según el INMUJERES y el IMMCJ, hace referencia a las creencias, actitudes y comportamientos que suscitan odio, desprecio y rechazo por las mujeres y lo femenino, fundamentados en el sexismo y en las creencias de género o esquemas religiosos (INMUJERES, 2007; IMMCJ, 2020). De este modo lo masculino y los hombres supeditan a lo femenino y a las mujeres, estableciendo normas de conducta y castigos (INMUJERES, 2007).

Por su parte, Guerra Valencia apunta que, al ser una construcción social, la misoginia puede ser practicada por hombres y por mujeres, trayendo consecuencias tanto para las mujeres que sufren misoginia como para quienes la ejercen, por ejemplo los hombres también son afectados al ser presionados para negar partes de sí mismos que conforman condiciones naturales de la existencia humana, a través del rechazo de experiencias asociadas a lo femenino y estar en acuerdo con los patrones y estereotipos socialmente aceptados (Guerra, 2020). En este sentido cabe resaltar la disyuntiva que señala el Guerra (2020) en la que las y los universitarios pueden temer a las consecuencias de no ceñirse a lo impuesto, debido a que:

[...] la búsqueda de mantener una relación de mayor equidad con la mujer provocaría el rechazo de sus grupos de pares. Situación ante la cual, se sentirían despojados socialmente de aquellas características que consideran ligadas a su propia masculinidad [...] Paradójicamente, al no buscar diferenciarse mantienen esa imagen estereotipada para evitar ser repudiados por su grupo de pares, si ellos decidieran apoyar la lucha de la mujer contra la masculinidad hegemónica (p. 22-23).

En la educación superior, en el alumnado la misoginia se manifiesta en las

relaciones que se establecen entre sexos, en las que se encuentra presente el seguimiento a las imposiciones de género, la exclusión e inclusión y ordenes de dominio e inferioridad, a través de mitos y creencias, expectativas de comportamiento, así como la construcción de la identidad, la elección de carrera, la expresión emotiva, la expectativa de comportamiento, la amistad, etc. En tanto que, en las IES y el profesorado, en el currículo, los contenidos y la relación que el docente establece con el alumnado.

En la educación superior, la misoginia se refleja tanto en las relaciones entre los estudiantes como en las dinámicas institucionales y pedagógicas, evidenciando la influencia de las imposiciones de género en la construcción de la identidad, la elección de carrera y las interacciones sociales y académicas. Esto también se manifiesta en los currículos, contenidos y la relación del profesorado con el alumnado, perpetuando desigualdades y estereotipos de género. Frente a esta realidad, resulta indispensable implementar un conjunto de herramientas teórico-pedagógicas en el aula que permitan analizar, identificar y abordar estas dinámicas, promoviendo procesos formativos y de enseñanza más equitativos y conscientes.

2.2.2 La Perspectiva de Género como herramienta de análisis en el aula

En el aula educativa se requiere de un conjunto de herramientas teórico-pedagógicas que permitan analizar, identificar e intervenir en los procesos formativos y de enseñanza del profesorado.

De ahí la importancia de incluir la perspectiva de género en la educación superior, en primer lugar, en la formación docente y en segundo lugar, en la enseñanza, pues como sostienen Nuño Gómez y Álvarez, cuando el alumnado que ingresa a la universidad con una formación plagada de sexismo, misoginia y androcentrismo en el conocimiento y en las prácticas cotidianas, que facilita la reproducción de estereotipos e ideologías relacionadas con el género (Nuño Gómez & Álvarez Conde, 2017).

La Universidad Autónoma Metropolitana (2020) en el mismo sentido señala que la perspectiva de género (PdG) permite la comprensión de los procesos históricos que han construido las condiciones de desigualdad entre sexos y han

dado forma a las relaciones de hombres y mujeres. Al mismo tiempo hace hincapié en la utilidad de la PdG como una visión científica que consiente la puesta en marcha de acciones que prevengan, sancionen e intervengan en las desigualdades y la violencia por motivos de género, por lo que propone que la perspectiva de género sea transversalizada a fin de incluir una docencia con perspectiva de género que contemple los procesos de enseñanza aprendizaje e incluya y difunda los principios de igualdad de género con el propósito de contribuir a la erradicación de la violencia por motivos de género.

Por lo tanto, es posible entender a la perspectiva de género como una herramienta científica que permite identificar, analizar e intervenir en las causas y condiciones que históricamente han generado relaciones desiguales entre hombres y mujeres por motivos de género. Ello, con el objetivo de modificar las interacciones entre sexos y promover el reconocimiento de derechos y el acceso a oportunidades.

La perspectiva de género, en opinión de Arango Restrepo y Corona Vargas, incorpora a éstos y a sus dinámicas para dar solución a las problemáticas acaecidas por la construcción del género y de sus estereotipos. Es decir, la PG se incluye en todo ámbito de la vida humana, teniendo presente las particularidades de hombres y mujeres y el efecto de la expresión del género en la historia de una sociedad, permitiendo establecer relaciones equitativas (Arango Restrepo & Corona Vargas, 2016).

Como se mencionó anteriormente, el profesorado tiene una responsabilidad social en cuanto a la formación de profesionistas no solo a nivel disciplinar sino integral, es decir, que la formación con la que cuenta el profesorado transmite un conjunto de saberes disciplinares y de la vida que son adquiridas y percibidas por el alumnado que se forma en las aulas y se ven reflejadas en sus actitudes, valores y comportamientos. Por lo tanto, para lograr estos objetivos, la PdG se erige como una herramienta docente necesaria para mejorar las condiciones sociales y la formación personal del alumnado.

En el caso de la formación en docentes de educación superior Tang (2016) afirma que la relevancia de incorporar la PdG en la educación se encuentra en que es una prioridad en la agenda de desarrollo internacional y en el papel que el

profesorado ejerce en el desarrollo humano, social y económico, ya que como señalan Donoso Vázquez, Montané y Pessoa (2014), la PG introduce en el alumnado una mirada crítica y un rol activo en el cambio social.

Lamas advierte que, la perspectiva de género en las IES requiere de un esfuerzo en distintos ámbitos como el diseño de programas académicos y políticas institucionales (Lamas, 1996). Por lo que tanto, la ONU como INMUJERES apuntan que, la educación al profesorado no deja de ser pieza clave para el proceso. En este sentido la capacitación del personal docente para la igualdad de género es un aprendizaje relacionado con:

[...] un proceso de transformación que tiene como objetivo proporcionar conocimientos, técnicas y herramientas para desarrollar habilidades, cambios de actitudes y comportamientos. Es un proceso continuo y de largo plazo que requiere la voluntad política y el compromiso de todas las partes con el fin de crear sociedades inclusivas que promueven la igualdad de género. (ONU MUJERES, s.f.)

La incorporación de la PdG, en las actividades docentes en el aula permite a las y los profesores intervenir en distintas partes del proceso de diseño e impartición de clases teniendo en cuenta las asimetrías y los contextos que experimentan hombres y mujeres. De este modo, se parte desde un diagnóstico de las condiciones únicas de cada grupo, entendiendo las necesidades y problemáticas que enfrentan en relación con las asimetrías de género, pero también identificando la particularidad de los casos específicos de cada alumno y alumna.

Además, posibilita la planeación de actividades y estrategias educativas que promuevan la disparidad entre sexos y el acceso a oportunidades y espacios que usualmente han sido relegados para un determinado sexo, pero también genera estrategias de evaluación que reconozcan distintos aspectos de la formación del alumnado y brinden una flexibilidad al proceso educativo a partir de la concepción del género como categoría analítica.

2.3 Didáctica para incorporar la perspectiva de género en el aula

Para adentrarnos al tema de este apartado, es importante realizar algunas consideraciones previas al concepto de didáctica y revisar algunos aspectos de su definición. Primeramente, podemos entender a la didáctica como una teoría de la enseñanza, por lo tanto, se encargará de las estrategias, métodos y técnicas para lograr los objetivos educativos previstos por las y los docentes con respecto al aprendizaje del alumnado. Mendoza Juárez & Mamani Gamarra (2012) definen a la didáctica como “los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (p. 59).

Por ello, es de suma importancia tomar en cuenta qué y cómo se ha de enseñar y el propósito de ello. Por consiguiente, la atención a la desigualdad por motivos de género, a través de la educación, sitúa a las y los docentes como personajes clave en los procesos de enseñanza – aprendizajes relacionados con la disminución de la desigualdad. Esto requiere que el profesorado adquiera y emplee herramientas didácticas que le permitan llegar a dicho fin.

Casasola Rivera (2020) sostiene que la didáctica se subdivide en general y especial. De manera que la primera se encarga de forma general de la integración de recursos pedagógicos en la planificación de la enseñanza y el aprendizaje, en tanto que, la especial se avoca a la generación de estrategias que optimicen dicho proceso, es decir, que se orienta a disciplinas o áreas concretas del conocimiento, por lo tanto, la investigación didáctica conlleva consigo la innovación en los procesos educativos y la mejora de la calidad educativa ya que como lo indica el mismo autor, “genera conocimientos que permiten comprender y actuar en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p.41).

Por otra parte, incorporar la perspectiva de género en la formación y la enseñanza en el aula hace referencia a la integración de ésta como herramienta metodológica y analítica para abordar distintos tópicos, atravesándolos por el género y la producción y reproducción del conocimiento. Así también, trata las temáticas relacionadas directamente con el género como categoría analítica de las condiciones histórico, social, económico y político de las desigualdades entre mujeres y hombres en los distintos procesos educativos como lo son el diseño de

experiencias de aprendizaje, la evaluación, etc. ya sea de manera transversal o formal a través del currículum formal u oculto, con el propósito de generar una postura crítica al respecto y coadyuvar en la formación integral del alumnado, la transformación de la desigualdad y la promoción de acciones que generen espacios equitativos en las relaciones entre sexos.

Sin embargo, la incorporación de la PdG en el aula, no se da de manera unilateral, es decir, que excluya a alguno de los elementos de la diada docente-alumnado, ya que puede comprenderse como un proceso dirigido en su totalidad al alumnado y en el cual el profesorado no toma una postura activa, sin embargo, se inscribe en la práctica docente. Por ello la Universidad de Los Lagos (2020) advierte que:

No basta con comprender teóricamente la importancia de la incorporación de la perspectiva de género en la formación profesional, sino también propiciar espacios, reflexiones y transformaciones personales para que sea un ejercicio constante en nuestro hacer docente, y de esta manera apuntar a la apropiación de estas temáticas, para ser incorporada a nivel onto-epistemológica, ética y metodológicamente en nuestro propio desarrollo profesional universitario. Esto permite empoderar a nuestras juventudes y a nosotrxs mismxs para construir sociedades más justas, más allá de la universidad, con relatos de vida diversos (p. 6).

Como consecuencia es vital contar con herramientas didácticas para integrar la perspectiva de género al aula, las cuales influyan en la práctica educativa, el alumnado, el desempeño y la formación docente. A partir de lo anterior, a continuación, se revisan las propuestas de la didáctica del constructivismo social y la feminista.

2.3.1 Didáctica del constructivismo social y la didáctica feminista

Como anteriormente se ha planteado, el Modelo Universitario Minerva sostiene un enfoque constructivista sociocultural que ha permeado la implementación de modelos educativos tales como, el basado en competencias que propone el

desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes.

Por consiguiente, es importante hacer una revisión del constructivismo social en sus aspectos didácticos, ya que como sostiene Chacón Corzo (2011) “En el contexto de la formación docente, la didáctica es un referente que impulsa la reflexión de la acción de los profesores” (p.130), la cual nos permite analizar y atender las problemáticas educativas que atraviesan a las IES, a partir del conocimiento particular de su contexto.

El constructivismo es un paradigma epistemológico que se nutre de diversos aportes y teorías para fomentar la educación en distintos entornos y como sostiene Guerra García “vincula al ser humano a un escenario, en donde él deja de ser un receptor pasivo de conocimiento y se convierte en el constructor activo del mismo” (Guerra García, 2020, p.6). Por lo tanto, según Agudelo Bedoya y Estrada Arango, se concibe la obtención del conocimiento como un proceso de construcción. El constructivismo surge en el pensamiento posmoderno, tiene fuertes efectos en la educación y diversas vertientes como el constructivismo antropológico dialéctico, constructivismo radical filosófico, entre otras (Agudelo Bedoya & Estrada Arango, 2012). Sin embargo, para este caso nos abocaremos en el constructivismo social.

Lev Vigotsky, reconoce Guerra García, es uno de los principales autores que sustenta los principios del paradigma constructivista sociocultural, llevando consigo múltiples aplicaciones en la comprensión de la construcción social del conocimiento, los procesos de enseñanza - aprendizaje y las prácticas docentes., debido a que sostiene que el medio social y cultural influye en la construcción y los procesos de aprendizaje del individuo (Guerra García, 2020). Dicho en otras palabras, el conocimiento se da a partir de la interacción del sujeto con su medio ambiente, tanto en los aspectos tangibles como intangibles que lo rodean, ya sea con los objetos y herramientas que manipula como con la relación que sostiene con otros sujetos y la cultura e historia de una determinada sociedad.

En tanto, Rosales (2010) propone que bajo el entendido de la construcción social del conocimiento, el aprendizaje puede establecerse de manera colaborativa, de modo que el fomento del aprendizaje colaborativo se emplee como estrategia didáctica, ya que este “constituye una modalidad de trabajo, de aprendizaje y de

enseñanza” (p. 2). Además, sugiere que además de contribuir a la reflexión entre pares y la socialización del conocimiento, también fomenta la motivación y el desarrollo socioafectivo del alumnado. Ello resulta de suma importancia para que las y los docentes puedan inculcar actitudes y habilidades que critiquen y transformen los modelos de interacción que fomentan la desigualdad por motivos de género.

Por su parte, Carranza Espinoza (2009) añade que, desde la postura del constructivismo, la pedagogía crítica parte de la concepción de la educación como sujeto de mejora y al mismo tiempo de errores, por lo tanto, busca por medio de la práctica educativa la transformación de las condiciones histórico-sociales.

Por otro lado, la enseñanza que brinda lugar al aprendizaje a partir de la socialización y la colaboración permite la innovación en la solución de problemáticas y la comprensión de los fenómenos a partir de la asimilación de distintas perspectivas. Hecho que no podría suscitarse de la misma manera si el aprendizaje se centra en un proceso individual de adquisición de conocimientos. Como consecuencia, el desarrollo de la empatía y las habilidades en la resolución de conflictos y el desarrollo colectivo e individual se plantean como una posibilidad más del aprendizaje colaborativo.

En este sentido, Rosales (2010) señala que la didáctica del constructivismo social se interesa por conseguir un aprendizaje significativo, a través del diseño de situaciones o experiencias de aprendizaje “que permitan a los estudiantes una actividad mental y social que favorezca su desarrollo.” (p. 4). Por ello propone que las situaciones grupales de aprendizaje tengan en cuenta los contenidos y textos usados, pero también los espacios y momentos adecuados que intensifiquen la reflexión, la interacción y la construcción de conocimientos y de soluciones, teniendo como elemento indispensable un ambiente de respeto y tolerancia.

El mismo autor sugiere una estructura organizada de las lecciones desarrolladas a través de esta didáctica, y el seguimiento de los siguientes puntos: Generar un ambiente adecuado para los procesos de enseñanza – aprendizaje, guiar la atención del alumnado, repasar lo aprendido, procesar la información, interacción e interdependencia grupal para el aprendizaje, evaluación (diagnóstica,

sumativa y formativa) y celebración de resultados, finalmente reflexión del qué y cómo se aprendió. (Rosales, 2010, p. 6)

Sumado a lo anterior, Rosales (2010) propone el uso de la didáctica en el aula para la construcción social del conocimiento sustentado en:

1. Ubicar toda actividad de aprendizaje en un marco mayor de referencia.
2. Programar actividades de genuino interés para el alumno.
3. Crear ambientes de aprendizaje muy cercanos a la realidad.
4. Explorar:
 - Criterios, puntos de vista, opiniones
 - Conocimientos, habilidades, actitudes.
 - Valores previos.
5. Crear situaciones de conflicto para tomar conciencia de esas ideas.
6. Relacionar lo que se quiere enseñar o aprender con las experiencias anteriores.
7. Partir de lo más general a lo particular y específico.
8. Orientar el procesamiento de la información y brindar estrategias de aprendizaje para realizarlo.
9. Propiciar la reflexión sobre procesos y resultados:
 - Sentido/significado
 - Metacognición
 - Transferencia
10. Diseñar situaciones de aprendizaje grupal cooperativo que constituyan un reto en lo individual y para el equipo.
11. Orientar primero el trabajo individual, después en equipo.
12. Poner tareas de búsqueda y aplicación en equipo.
13. Evaluar el aprendizaje:
 - A partir del nivel de entrada.
 - Procesos y resultados.
 - En el contexto de la enseñanza. (2010, pp. 5-6)

Entre los puntos que se sugieren llevar a cabo en el aula, destaca la vinculación de los aprendizajes previos del alumnado con los objetivos de aprendizaje y las condiciones del contexto en la realidad. De este modo se subraya la relevancia de

la contextualización del aprendizaje y de la motivación de las y los alumnos.

En este sentido, Cuenca (2007) establece que la didáctica constructivista se sitúa en quien aprende para que haga uso de distintos recursos que le permitan aprender a convivir, de modo que el papel de las y los docentes es mediar las condiciones contextuales y hacer posible que el alumnado enfrente los desafíos de conflicto presentes. Otro punto que sobresale es el diseño de situaciones de aprendizaje que lleven al grupo y al alumnado al conflicto, con el objetivo de fomentar la reflexión y la aplicación de soluciones a dichas vicisitudes. Finalmente la necesidad de la evaluación de y para el aprendizaje que no se centre únicamente en los resultados sino en los procesos que determinan estos.

Otra estrategia de enseñanza constructivista es el principio de ajuste de la ayuda pedagógica, planteada por Coll (2007), la cual consiste en moderar el apoyo brindado al alumnado, proporcionándole información estructurada, modelos a imitar, formulando indicaciones y sugerencias para resolver una actividad o eliminando las instrucciones.

Por su parte, la didáctica feminista aplicada a la enseñanza, Martínez Marin (2016) indica, que es una “alternativa para frenar la reproducción de desigualdades y construir ciudadanías en equidad. En este sentido, se considera la formación del profesorado con enfoque de género una herramienta esencial” (p. 126). En este orden de ideas, incluir la didáctica desde una perspectiva feminista en los procesos de enseñanza es reconocido por Ballarín Domingo (2015), quien señala que:

La ausencia en los programas docentes de los conocimientos aportados por la investigación feminista y de género, que presente y reflexione sobre las desigualdades próximas y las relaciones de dominación que implican, no solo está dificultando en el alumnado universitario la comprensión de una realidad marcada por la discriminación, a pesar del progreso de la igualdad, sino que, por omisión, contribuye a la naturalización de las diferencias construidas y a la reproducción de códigos de género. (p. 20)

Por lo tanto, Norma Blázquez Graf reconoce que, el estudio de la ciencia a partir de la PdG surgida del feminismo permite comprender que el género y su interacción

con otras categorías organizan la vida social, pero además dilucida que se requiere tomar acciones para modificar las interacciones desiguales (Blázquez Graf, 2012). De este modo se requiere en un principio conocer los principios que sostienen la pedagogía y la didáctica feminista antes de adentrarnos a esta.

Al respecto, Blázquez Graf (2012), establece que los principios de una teoría del conocimiento feminista que señala como y qué se puede conocer son:

[...] la crítica a los marcos de interpretación de la observación; la descripción e influencia de roles y valores sociales y políticos en la investigación; la crítica a los ideales de objetividad, racionalidad, neutralidad y universalidad. (p. 22-23)

Por lo anterior, es posible trasladar dichos principios o temas centrales a toda práctica de enseñanza, ya que invitan a la reflexión y la crítica de los procesos que generan y reproducen la forma en que nos relacionamos y la manera que tenemos de comprender el mundo, así como los conocimientos que poseemos y el modo en que los validamos.

Continuando con los elementos orientadores a la enseñanza a partir de una didáctica feminista, Montenegro González (2018) se basa en tres principios para elaborar una propuesta didáctica feminista para la enseñanza de las artes visuales: “partir de sí, el contexto y la cultura visual” (p. 289) y subraya que de este modo el conocimiento se construye tomando en cuenta las experiencias personales dentro y fuera del aula. Por consiguiente, los dos primeros puntos parten del análisis contextualizado de las experiencias individuales y colectivas con respecto a las desigualdades motivadas por el género y su influencia en la vida. Este análisis requiere de la reflexión sobre los sesgos de género del propio docente, del uso del lenguaje y de su conducta. Pese a que esta propuesta pueda parecer particularmente específica a un campo de estudio y por ende no aplicable a otros, el tercer principio encierra dos posicionamientos relevantes: el primero, tener en cuenta la reproducción de los elementos visuales de una cultura para atender las cuestiones relativas a las desigualdades por motivos de género.

La triada propuesta por Montenegro González (2018) es que este puede ser sustituido o ampliado según convenga por el tema central del área de conocimiento

o materia en la que el docente esté a cargo. En consecuencia, los principios propuestos pueden ser aplicables a la didáctica en el aula, con pequeños ajustes según el caso, independiente de la disciplina del profesor o profesora.

Al respecto López (2022) sostiene que las construcciones culturales expresadas en espacios como el cine, la literatura, las redes sociodigitales, los videojuegos, las plataformas bajo demanda por streaming entre otros, permiten identificar las conductas aceptadas o no y sus consecuencias, además de los elementos que legitiman las dinámicas de género.

Sin embargo, dicha propuesta no cubre del todo el aspecto histórico de la desigualdad de género, es decir que se enfoca principalmente en las condiciones actuales dejando de lado, al menos en parte los antecedentes sociohistóricos, que, en el caso de la construcción del conocimiento y el enriquecimiento de este, es un aspecto fundamental. Por ello, Sánchez Aguera (2017) propone visibilizar a la mujer en la educación, es decir, hacer notar los aportes que las mujeres han hecho en lo que respecta a la producción de conocimiento y aporte a diversas ciencias y disciplinas, concibiéndola como sujeto creador tanto de arte como de ciencia.

De modo tal, que se fomente en el aula el análisis a partir de las aportaciones del feminismo, es decir, que el docente de a conocer el feminismo a su grupo y que lleve a cabo ejercicios y actividades concretas que fomenten la adquisición de actitudes y valores relacionados al respecto, la tolerancia y la concepción de la mujer como sujeto generador de conocimiento y la prevención de la violencia.

Respecto a la visibilidad de las mujeres en el aula Aguilar Ródenas (2021) propone que ésta cumpla un objetivo de transformación y que muestre modelos a seguir para las alumnas, por lo que señala que el criterio de inclusión no sea únicamente el poder político puesto que este puede ser utilizado con fines mesquinos, lo que impacta en los modelos de identificación, por el contrario deberían buscarse cualidades humanistas.

Por otra parte, es necesario que la intervención del profesorado no se quede únicamente en informar sobre los aportes de las mujeres en distintos ámbitos y promover valores y actitudes que conminen al respeto, sino que debe incentivarse a las alumnas a formar parte como sujeto activo de la formación de conocimiento y

a estimular su aporte en el ámbito en el que se desempeñe. Sin embargo, de esta propuesta se rescata al docente como diseñador de experiencias de aprendizaje, pero también como investigador, en el sentido de recuperar material que dé cuenta de las contribuciones de las mujeres.

Respecto a las relaciones que se gestan en los espacios educativos, Aguilar Ródenas (2021) plantea que la pedagogía feminista es una pedagogía crítica, y por lo tanto, se debe incentivar el cuestionamiento en los espacios académicos, relacionando este cuestionamiento con el conocimiento, la autoridad y el poder con el objetivo de desarrollar en el estudiantado un pensamiento y conciencia crítica, así como un compromiso social.

Desde esta propuesta, el y la profesor/a debe tener en cuenta que los modelos educativos y el currículo no son neutrales debido a que se encuentran influenciados por la sociedad y por lo tanto, deberá alimentar la reflexión y el intercambio de ideas como parte de sus estrategias de enseñanza que susciten cambios en las condiciones de desigualdad generadas por los sesgos de género y al igual que Montenegro González (2018) también considera importante el contexto y las experiencias personales, pues indica que “debemos educar relacionando “los problemas privados con cuestiones públicas más amplias, lo que forma parte de un discurso general de indagación, crítica, diálogo y compromiso” (p. 2).

Por su parte, Bell Hooks (2021) centra su interés en compartir las experiencias individuales en el aula, para poder observar, confrontar, entender, criticar y dialogar sobre las propias y ajenas bajo la luz de un entendimiento más amplio de las desigualdades que atraviesan mujeres y hombres. Esto es, incluir en el análisis las categorías de clase social, sexo y raza, conceptos que determinan contextos no de manera aislada, sino que convergen como sistemas de dominación.

Esto tiene relación con dos puntos, el primero es la comprensión del contexto a partir de condiciones distintas a la individual, las cuales reflejan problemáticas que inciden de manera distinta en grupos poblacionales. El segundo con la construcción, que Hooks (2021) denomina aula feminista, en la cual el clima que se construya tiene en cuenta las diferencias culturales y sociales ya mencionadas de cada una de las y los integrantes del alumnado y les integre haciéndoles sentir el salón como

un refugio seguro.

La misma autora subraya la importancia del lenguaje en nuestras vidas y denota que el uso de la lectura de materiales como poemas o ensayos dentro del aula son una herramienta poderosa para comprender las desigualdades y modificarlas, ya que “el lenguaje es un implemento importante para alterar o sostener los patrones sociales” (Gergen Kenneth, 2007, p. 163).

Continuando con las recomendaciones para docentes que se adscriban a una didáctica y pedagogía feminista, Aguilar Ródenas (2021) señala que los procesos educativos deben evitar excluir la organización escolar, el modelo afectivo-sexual, el rigor y la argumentación científica, el lenguaje, los recursos empleados por el docente, el contenido del currículo, el trabajar en colaboración con las familias de las y los alumnos. De este modo las intervenciones que se lleven a cabo partirán desde el análisis de las condiciones del centro educativo, la fundamentación de la perspectiva feminista y la crítica de los contenidos culturales y de las propias alternativas o respuestas encontradas para atender una problemática particular.

Por otra parte, Martínez Marin (2016) desde una didáctica feminista sugiere que el docente fomente en clase los siguientes aspectos:

- a) Cuestionamiento de los mandatos de género; b) Concienciación sobre las posiciones de poder desiguales; c) Inclusión de temas de género desde la diversidad y no solo «temas de mujeres»; d) Problematicación de los asuntos relacionados con la masculinidad hegemónica; e) Reconocimiento del legado e historia de las mujeres (construcción de una genealogía de las mujeres); f) Deconstrucción de los estereotipos asumidos por hombres y mujeres y que tienen su reflejo en la labor docente; g) Generalización del lenguaje no neutro como vehículo de transformación y, en definitiva, un cuerpo de contenidos que responda a la necesidad de re-educarnos y re-socializarnos en cuestiones de género incardinadas en nuestros contextos (pp. 146 - 147).

Dicho todo lo anterior, algunas recomendaciones que guían el proceso de enseñanza desde un enfoque feminista son:

a) Tener en cuenta la construcción social del género y del conocimiento: entender que la producción de conocimiento tiene una influencia del sujeto cognoscente, por lo que es necesario cuestionar la manera en que interpretamos nuestra relación con el mundo y con base en ello diseñar actividades que concedan al alumnado la reflexión sobre sus marcos de interpretación, sesgos cognitivos y subjetividad con respecto al género, incentivando la crítica y la transformación de las dinámicas de poder y desigualdad propias del género como los roles, estereotipos y mandatos.

b) Atender al contexto: es necesario comprender las condiciones históricas e inmediatas que rodean los espacios educativos y al mismo tiempo es preciso entender por las cuales atraviesa el alumnado, con el propósito de identificar las necesidades, preocupaciones y problemáticas principales de las y los estudiantes relacionados con el tema.

c) Recuperar las experiencias personales: ello requiere de análisis de las conductas y actitudes propias, tanto del docente como del alumnado, pero también de compartir las vivencias relacionadas con la transformación de la desigualdad de género.

d) Socialización crítica en el aula: construir el conocimiento en grupo y compartir experiencias permiten que la incorporación de distintos puntos de vista, así como la examinación personal a partir de lo que se encuentra en el otro. Al mismo tiempo permite establecer dinámicas de interacción simétricas que critiquen y modifiquen los patrones culturales impuestos por el género.

e) Visibilizar a las mujeres: recuperar las aportaciones que las mujeres han efectuado a lo largo de la historia, buscando modelos de identificación que fomenten actitudes positivas y humanistas en el alumnado. Por otra parte, promover la participación de las alumnas tanto en la clase como en la incorporación en los espacios que históricamente les han sido negados.

f) Hacer uso de las producciones culturalmente compartidas: emplear las distintas producciones visuales, auditivas y audiovisuales como herramienta para comprender el contexto, así como para analizar, criticar y transformar las dinámicas de género que encierran.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

El presente capítulo presenta la metodología que sustenta la investigación, profundizando en el tipo de investigación utilizado y sus particularidades, las características de los sujetos e instrumentos usados para recabar la información pertinente, para describir el procedimiento general del estudio.

3.1 Enfoque, diseño y alcance de la investigación

Para aplicar y evaluar los resultados de un taller sobre la Perspectiva de género dirigido al profesorado de nivel superior de la BUAP, se optó por una investigación con enfoque cuantitativa, porque emplea “un conjunto de procesos organizados de manera secuencial para comprobar ciertas suposiciones” (Hernández & Mendoza, 2018, p. 5 y 6), lo que en consecuencia supone una facilidad para la comparación y la medición de los efectos de la propuesta. Hernández & Mendoza (2018) señalan que este tipo de investigación puede comprenderse en 10 fases, las cuales comprenden el surgimiento de la idea de la investigación, el planteamiento de un problema que permita el desarrollo de un marco teórico y la delimitación del estudio, la elaboración de las categorías analíticas, el diseño de la investigación, la determinación de la población con la que se trabajará para recoger y analizar datos que permitan la elaboración de un informe de resultados.

Así mismo, el diseño del estudio es no experimental de tipo panel (Hernández & Mendoza 2018). Su alcance es correlacional ya que trata de evaluar y establecer una relación entre los efectos de una intervención educativa y sujetos de investigación (Hernández & Mendoza 2018).

En consecuencia, el estudio es una investigación aplicada debido a que se encamina a entender e intervenir en la realidad (Vargas Cordero, 2009), a partir de la resolución de problemas prácticos y mejorar la situación del objeto estudiado, de este modo:

[...] la aspiración fundamental de este tipo de investigación es llegar a mejorar la calidad de los procesos educativos y ayudar a los educadores en la reflexión

sistemática sobre su propia práctica educativa; para que puedan tomar decisiones adecuadas con el propósito de mejorarla. (Bartolomé, 1997, citado por Sabariego Puig & Bizquera Alzina, 2004, p.118)

Para ello se precisa del uso de un método que permita evaluar los aprendizajes, por lo que se utilizó la investigación evaluativa definida por Cuadra Charme (1981) como “una empresa racional que, utilizando métodos objetivos y sistemáticos, busca establecer el grado de cumplimiento de las metas e investiga los factores asociados con los resultados obtenidos, sean estos positivos o negativos, previstos o imprevistos” (p. 3), ya que brinda las herramientas necesarias para determinar a través de una rigurosa evaluación los resultados que se han obtenido con la intervención educativa que se propone y examinar la pertinencia de las decisiones tomadas en su ejecución, así como proporcionar información acerca del tipo de talleres y o programas educativos que presentan una mayor posibilidad de éxito así como de los elementos y características que estos deben contener (Weiss, 2008).

3.2 Sujetos

Una de las problemáticas que se vive en las Instituciones de Educación Superior es la escasa formación docente con perspectiva de género. Esto origina que en el aula se reproduzcan prácticas androcéntricas, misóginas y sexistas, por una parte; por la otra, el currículum educativo y el plan de estudios muchas veces no está actualizado a la legislación actual que establece la Ley General de Educación Superior, a pesar que desde hace más de décadas, las conferencias de educación superior han impulsado la inclusión de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio y en la formación docente.

Un sector importante que lleva a cabo la formación de profesionales en las disciplinas es el profesorado, por esta razón para esta investigación se eligieron a éstos.

De todo el universo del profesorado de nivel superior de la BUAP, se eligió la Unidad Académica de Enfermería, en virtud, de que es una facultad altamente feminizada, por una parte, por la otra, sus autoridades nos brindaron las facilidades para llevar a cabo el taller de formación docente.

Se invitó a los y las docentes, es decir a 61, de los cuales sólo 11 se inscribieron y únicamente 7 concluyeron el taller, que comprendió el 11.47% del total de la población.

Tabla 6 Sexo y edad del personal participante en el taller

Sexo			Rango de edad	
Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
1	6	7	31 años	40 a 55 años
Fuente: Elaboración propia				

3.3 Instrumentos

Para conocer los conocimientos, actitudes y habilidades del profesorado participante se elaboraron instrumentos que evalúen los objetivos del taller y de cada una de las sesiones que lo componen. La tabla 6 muestra la dinámica que se siguió para evaluar a cada participante.

Tabla 7 Matriz de Evaluación del Taller

Tipo de saber a evaluar	Objetivo	Actividad	Instrumento	No. Sesión	Porcentaje de evaluación		
Conocimientos	Evaluar los conocimientos teóricos básicos de las y los participantes relacionados con la inclusión de la PdG en la enseñanza, a través de las didácticas propuestas en el taller	Contestar el cuestionario	Cuestionario de conocimientos	1 (Pretest)	25 %		
				4 (Postest)			
Habilidades	Evaluar las habilidades de las y los participantes para incorporar la PdG en la enseñanza a través de las didácticas propuestas en el taller	TRABAJO EN CLASE	Rúbrica de evaluación	1	25%		
		Cuadro comparativo					
		Inventario de actitudes				Lista de cotejo	2
		Role play				Rúbrica de evaluación	3
		PROYECTO FINAL	Rúbrica de evaluación	4		25 %	
Actitudes	Evaluar las actitudes de las y los participantes para incorporar la PdG en la enseñanza a través de las didácticas propuestas en el taller	Actitudes del o la alumna exhibida durante el taller	Lista de cotejo	1 y 3	25 %		

Fuente: Elaboración propia.

La evaluación de conocimientos: para evaluar los conocimientos se aplicó un cuestionario antes y después del taller de formación docente. Este cuestionario se aplicó en cada tema, con el objetivo de medir la adquisición de los conocimientos de las y los sujetos, y evaluar los objetivos de aprendizaje tras la aplicación del taller.

Su diseño incluyó 13 reactivos de opción múltiple de acuerdo con los distintos

niveles de dominio que reflejaran los aprendizajes esperados de los contenidos del taller, empleando como orientación la guía breve para la elaboración de reactivos de opción múltiple del Instituto Politécnico Nacional (2020) y la taxonomía de Marzano (2001). (Ver anexo B)

El cuestionario de conocimientos se integró de tres secciones (ver anexo C). La primera sección de 4 reactivos, los primeros 3 evalúan la comprensión de los conceptos principales del sistema sexo – género, es decir, buscan indagar si el/la participante conoce los conceptos de género y sexo, las diferencias entre ambos y la orientación sexual. El cuarto reactivo evalúa la identificación de los roles y estereotipos de género en la enseñanza.

La segunda sección se integró de 5 reactivos. Los reactivos 5, 6 y 7 evalúan los conocimientos del participante relacionados con el sexismo, androcentrismo, misoginia, igualdad y discriminación por motivos de género en la educación superior, en tanto, que las preguntas 8 y 9 exploran los conocimientos del participante sobre el Marco Legal de la Perspectiva de Género en la educación superior y el empleo de la perspectiva de género en el aula.

La última sección del cuestionario se compone de 4 reactivos. El reactivo 10 evalúa la capacidad para identificar las dimensiones de la formación docente en las que la perspectiva de género influye para disminuir la desigualdad por motivos de género en el aula, el 11 busca conocer la capacidad del alumnado para distinguir acciones que fomentan o impiden la igualdad de género en el aula, a partir del currículo formal y oculto, el 12 el conocimiento del proceso para incorporar la PdG en el aula por medio de la didáctica constructivista social. En tanto, el reactivo 13 evalúa el conocimiento del proceso para incorporar la PdG en el aula a través de la didáctica feminista.

La evaluación de actitudes: para evaluar las actitudes de las y los participantes, se aplicó una lista de cotejo en dos cortes de medición (sesión uno y sesión tres), con el propósito de evaluar los cambios en la actitud tras la intervención educativa en el taller. La escala de actitudes se compone por tres dimensiones: Actitud hacia la formación docente en perspectiva de género, Promoción de la igualdad de género en el aula y Enseñanza con perspectiva de género en el aula.

Cada una de las cuales se integró por dos dominios, que a su vez sostienen atributos o indicadores, dando un total 12 atributos (Ver anexo F).

Evaluación de habilidades: Se integró de dos partes. La primera fueron las actividades en clase que hacen referencia a las habilidades para incluir la PdG en la enseñanza dentro del aula y la segunda, el proyecto final que integró las habilidades de planeación didáctica de un plan clase, a través del empleo de las didácticas revisadas en el taller.

El cual se evaluó a través, de los productos presentados en cada una de las sesiones. Para la sesión uno y tres se aplicaron rúbricas de evaluación, así como para el proyecto final, en tanto que, para la sesión dos, se aplicó una lista de cotejo (Ver anexo D). Se diseñó una rúbrica para evaluar el cuadro comparativo, la cual contempla los siguientes indicadores y califica en una escala de muy bien (2 puntos), bien (1.5 puntos), regular (1 punto) y deficiente (0.5 puntos), de modo que, al cumplir con cada rubro, el/la participante alcance una puntuación de 10, y además, se contempla lo siguiente:

- Establece los elementos y características al comparar el sexo y el género.
- Identifica las diferencias entre sexo y género.
- Representación esquemática de la información.
- Entrega en tiempo y forma.
- Ortografía, gramática y presentación.

Para evaluar las actitudes se elaboró una lista de cotejo que identificó los siguientes criterios en la entrega del producto, asignándole un valor numérico de 2.5 puntos a cada uno, sumando un total de 10 puntos:

- Identifica sus propias actitudes y conductas que fomentan la desigualdad por motivos de género.
- Identifica las consecuencias de sus actitudes y conductas a través del análisis con PdG.
- Propone una manera para modificar sus propias actitudes y conductas que fomentan la desigualdad por motivos de género.

- Presenta una relación clara y precisa entre la actitud o conducta, su consecuencia y su propuesta de transformación.

Para el caso de la evaluación del role play, se tomaron los criterios de presentación, organización y participación en el equipo, manejo del tema y resolución del conflicto, para diseñar una rubrica que asigne puntuaciones de 3, 2, 1 en una escala de para un desempeño bueno, regular e insuficiente, respectivamente, de modo que la ponderación final es buena, con un puntaje de 9 a 12, regular con una puntuación de 5 a 8 y insuficiente con un puntaje de 4 a 7.

Las situaciones por representar fueron las siguientes:

a) Clase sobre igualdad de género:

Escenario: Un profesor está a punto de impartir una lección sobre igualdad de género en su clase, pero se enfrenta a la resistencia de algunos estudiantes que tienen actitudes misóginas, así como roles y estereotipos de género arraigados.

Tareas de role play: Los participantes pueden representar al profesor y a los estudiantes con actitudes resistentes. La actividad puede centrarse en cómo el profesor aborda las actitudes del alumnado para promover la igualdad de género y fomenta un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso.

b) Intervención en el aula:

Escenario: Imagina una situación en la que un maestro o maestra observa que un estudiante está siendo víctima de acoso o discriminación de género por parte de otros compañeros en el aula. El maestro o maestra debe intervenir para abordar la situación de manera efectiva.

Tareas de role play: Las y los participantes pueden asumir los roles de maestro/a, estudiante víctima, y estudiantes que acosan. La actividad puede centrarse en cómo el maestro o la maestra aborda la situación, promueve un ambiente seguro y de respeto, y educa a los estudiantes sobre la importancia de la igualdad de género y el respeto mutuo.

Para la evaluación de la planeación de clase que incluya la PdG, (ver anexo E) se llevó a cabo el diseño de otra rubrica, que al igual que la anterior asigna

puntuaciones de 3, 2 y 1 para un desempeño bueno, regular e insuficiente respectivamente, ponderando el desempeño final como bueno con un puntaje de 15 a 18, regular para 11 a 14 puntos e insuficiente con 0 a 10 puntos. La rúbrica evaluó los indicadores de uso del lenguaje no sexista, inclusión de la PdG en la planeación, análisis con PdG, estrategias didácticas, organización del grupo y participación de las mujeres en clase, recursos didácticos e instrumentos y criterios de evaluación.

Por otra parte, para evaluar las actitudes se tomó como referente el trabajo de Ubillos et al (2003) sobre la medición de las actitudes en la educación y se realizó una lista de cotejo para valorar la actitud de cada docente en relación con la incorporación de la PdG en la enseñanza, a lo largo del taller. Esta lista se integró por 3 dimensiones (actitud hacia la formación docente en PdG, promoción de la igualdad de género en el aula y enseñanza con PdG en el aula), con 6 dominios y 12 atributos. La siguiente tabla ilustra lo mencionado.

Tabla 6 Dimensiones evaluadas en las actitudes de docentes para la incorporación de la PdG en la enseñanza.

DIMENSION	INDICADOR	ATRIBUTO
Actitud hacia la formación docente en PdG	Actividad colaborativa e individual	Muestra interés por aprender sobre los temas del taller
		Muestra disposición para realizar actividades en equipo e individualmente
		Muestra disposición al diálogo y al intercambio de ideas
	Motivación personal	Participa activamente
		Reconoce sus áreas de oportunidad para mejorar
Promoción de la igualdad de género en el aula	Visibilización de la desigualdad de género en el aula	Realiza aportaciones que ayudan a visibilizar la desigualdad por motivos de género
	Promoción de la igualdad de género en el aula	Evita reproducir roles y estereotipos de género
		Muestra respeto por igual a sus compañeros y compañeras en clase
Enseñanza con PdG en el aula	Transversalidad de la PdG en la educación	Reconoce la importancia de la PdG en el proceso de enseñanza
		Muestra interés por incorporar la PdG en la disciplina en que se desempeña
	Estrategias didácticas	Contextualiza sus aportaciones y actividades del taller a su práctica docente
		Muestra interés por incorporar el uso didáctico de la PdG en la enseñanza

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, para evaluar al/la participante se construyó una Matriz de Evaluación del Taller, la cual se presenta en la tabla 6 y que permitió asignar porcentajes de evaluación para cada actividad presentada por el profesor/a.

En cuanto al trabajo de campo, en coordinación con las autoridades de la Facultad de Enfermería se impartió el taller.

Validación y Jueceo: La validación de los instrumentos fue a través, de un

proceso de jueceo por tres especialistas, dos los cuales son docentes de la Maestría en Educación Superior, en tanto que, la tercera especialista ejerce sus funciones profesionales en Vicerrectoría de docencia de la BUAP.

3.4 Procedimiento

A continuación, se describe el procedimiento de la investigación.

1. Investigación documental: Este paso de la investigación residió en la exploración de artículos científicos, libros, informes y conferencias que permitieron un acercamiento inicial al tema de investigación. A partir de esta pesquisa se elaboró el planteamiento del problema y la justificación de la investigación.

2. Revisión hemerográfica y análisis documental: A través del escrutinio de textos científicos y académicos se estudiaron los siguientes tópicos:

- Políticas nacionales e internacionales relacionadas con la perspectiva de género, en educación superior.
- Formación docente en PdG dentro de la BUAP.
- Formación docente en PdG dentro de la facultad de enfermería de la BUAP.

Esto permitió construir un marco contextual y normativo capaz de identificar las necesidades y disposiciones acerca de la formación del profesorado BUAP con relación al tema de investigación en la facultad de enfermería.

Para la construcción del marco teórico se revisaron obras del mismo carácter científico para examinar y profundizar en los siguientes temas:

- Formación docente
- Perspectiva de género
- Didáctica para incorporar la PdG al aula

3. El diseño del taller: Por medio del análisis de las necesidades de formación relacionadas con la PdG detectadas en el marco contextual y el estudio de los tópicos que componen el marco teórico se procedió al diseño de un taller en perspectiva de género para docentes de la facultad de enfermería BUAP.

Se siguió el formato de duración de un taller planteado por las autoridades

de educación continua de la Facultad de Enfermería, por lo tanto, se diseñó bajo el enfoque constructivista social y se propuso que el profesor participante desarrollara un producto como resultado de cada sesión, en el cual el participante exponga las habilidades generadas. En consecuencia, los productos determinados fueron la elaboración de un cuadro comparativo entre sexo y género, un inventario de actitudes personales relacionadas con la PdG en la enseñanza, resolución de una problemática relacionada con enseñanza y la perspectiva de género por medio de una simulación y la entrega de un plan de clase que incorpore la perspectiva de género en su asignatura.

El taller se desarrolló en cuatro sesiones de 2 horas cada una. A continuación, se enlistan los contenidos temáticos:

- Sistema sexo- género
- Influencia del género en el proceso de enseñanza
- Igualdad y discriminación por motivos de género en la educación superior
- Perspectiva de género en la educación superior
- Formación docente y su influencia en el currículum
- Didáctica para incorporar la perspectiva de género en la enseñanza

En las sesiones se abordaron los contenidos antes enunciados, en tanto, que la última se orientó a la integración de los contenidos y la evaluación del taller. Además, como apoyo didáctico al aprendizaje de las personas participantes elaboraron una presentación; y para fortalecer el aprendizaje se emplearon materiales de apoyo didáctico, lecturas y videos.

4. Elaboración de los instrumentos de evaluación (pre y postest) y del trabajo de campo: con base en el diseño del taller y del objetivo de cada sesión, se diseñaron instrumentos que evaluaron los conocimientos, habilidades y actitudes del profesorado que participó en el taller. De modo tal que, para evaluar los conocimientos se diseñó un cuestionario en torno a los temas desarrollados en cada una de las sesiones.

Para evaluar las habilidades se aplicaron cuatro instrumentos que evaluaron cada uno de los contenidos temáticos del taller. Las rúbricas evaluaron las

siguientes estrategias: el cuadro comparativo, una lista de cotejo del inventario personal de actitudes y una rúbrica para los dos últimos productos. En tanto que, para evaluar las actitudes del profesorado relacionada con la PdG en la enseñanza, se diseñó una lista de cotejo.

Finalmente, para evaluar a la/el participante se diseñó una Matriz de Evaluación del Taller, la cual permitió asignar porcentajes de evaluación para cada una de las actividades presentadas por el profesor/a.

5. Análisis de la información: una vez obtenidos los resultados de la evaluación de los conocimientos, actitudes y habilidades de cada docente, se llevó a cabo el vaciado de los datos en la Matriz de Evaluación del Taller. Con ayuda del software Excel se procedió al diseño y representación cuantitativa de los datos obtenidos, que ilustran los principales hallazgos obtenidos, principalmente los relacionados con los conocimientos adquiridos.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Siguiendo la propuesta temática y metodológica del taller acorde con las preguntas de investigación, a continuación, se presentan los resultados obtenidos, tras la impartición del taller “Perspectiva de Género para Docentes” en la Facultad de Enfermería. Este apartado presenta la descripción de la población asistente al taller, seguido de la revisión de la evaluación del aprendizaje y finalmente, el análisis de los resultados del aprendizaje.

4.1 Descripción de la población

Inicialmente se inscribieron 11 personas al taller, sin embargo, dos de ellas no se presentaron en ninguna sesión y dos más no concluyeron las sesiones, por lo que la muestra final fue de siete participantes: seis mujeres de entre cuarenta y cincuenta y cuatro años y un hombre de treinta y un años.

Tabla 9 Grado, tipo de contrato y nivel superior donde imparten docencia, de las personas asistentes al Taller

Sexo	Último grado de estudios		Tipo de contrato			Nivel en el que imparte asignatura			
	Maestría	Doctorado	PI Tiempo Completo	PI Asociado de Tiempo Completo	Otro	Licenciatura	Maestría	Licenciatura y Maestría	Licenciatura y Especialidad
Hombre	1	0	0	0	1	1	0	0	0
Mujer	4	2	3	2	1	3	0	2	1

Fuente: Elaboración propia.

De la planta docente (tabla 9) que cursó el taller fue del 12.5% en las mujeres, en tanto que los hombres representaron el 7.69%, de modo que el 11.47% del total de la planta docente participó en este ejercicio de formación docente.

Del total de participantes, el 14.28% son hombres con maestría que imparten asignaturas en licenciatura, el resto son mujeres, es decir el 85.71%, de las cuales 4 representan el 57.1% que sostiene estudios de maestría y el 28% estudios de doctorado. Del total de mujeres participantes del taller, el 50% son PITC, 33.33% PIATC y el 16.66% pertenece a otro tipo de contrato. Asimismo, de las participantes

que asistieron, el 50% da clases en asignaturas de nivel licenciatura, 33.33% imparte asignaturas en licenciatura y en maestría, en tanto que el 16.66% imparte asignaturas de licenciatura y especialidad.

Debido a que la convocatoria de inscripción al taller se difundió por pocos días, y de acuerdo con la planeación académica de la facultad, sólo se contó con horarios restringidos para cursar el taller. Por esta razón, se puede considerar que hay poco interés por parte de la comunidad docente de la Facultad de Enfermería por la formación relacionada con la perspectiva de género.

4.2 Evaluación del aprendizaje

El objetivo del taller consistió en que la persona asistente adquiriera los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitieran incorporar la perspectiva de género a su práctica docente, a través de las didácticas propuestas desde el constructivismo social y del feminismo, y así coadyuvar a promover la convivencia y la enseñanza basada en el principio de la igualdad de género. Por ello, la evaluación se orientó tanto al proceso educativo, como a los resultados obtenidos al final del taller, es decir, una evaluación tanto sumativa como formativa. A continuación, se describen los hallazgos referentes a los conocimientos, las actitudes y las habilidades adquiridas por el alumnado-docente.

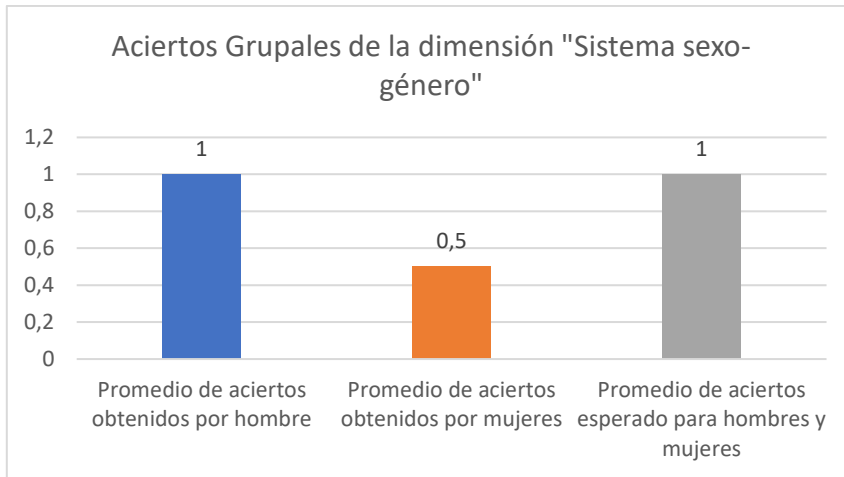
4.2.1 Conocimientos desarrollados

Acorde con el marco teórico, los conocimientos se agruparon en seis dimensiones a desarrollar en cada uno de los contenidos temáticos del taller:

Sistema sexo - género: El objetivo de esta dimensión es que el o la docente identifique los elementos que forman parte del sistema sexo – género, por lo tanto, esta dimensión incluyó los conceptos de sexo, género y orientación sexual.

En este ámbito se puede apreciar que, del promedio de aciertos esperados, solamente el participante varón alcanzó dicho desempeño en la dimensión sistema sexo – género, mientras que las mujeres alcanzaron la mitad del total de aciertos esperados (véase figura 4).

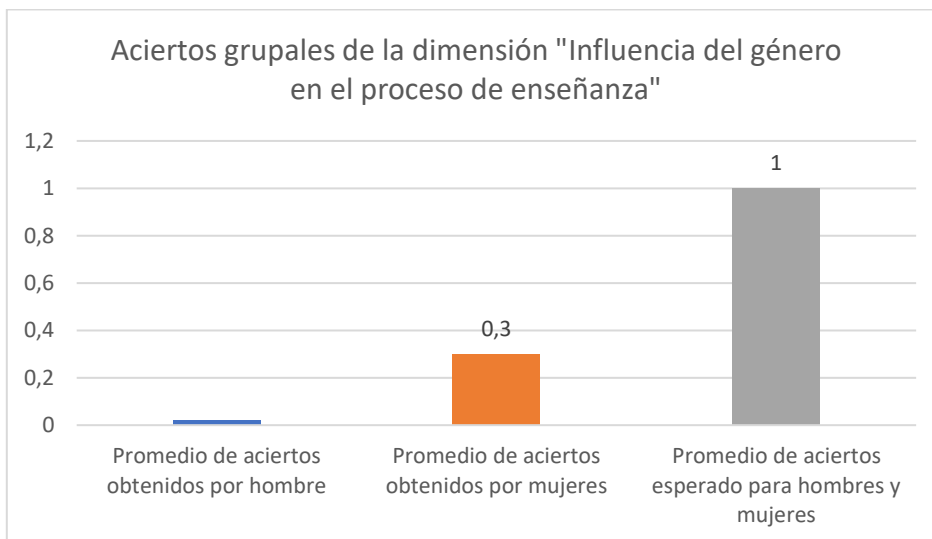
Figura 2 Aciertos Grupales de la dimensión "Sistema sexo-género"



Fuente: Elaboración propia

Influencia del género en el proceso de enseñanza: Dimensión que reconoce la influencia del sistema sexo-género en el proceso de enseñanza, por lo tanto, requiere que la o el alumnado-docente identifique los roles y estereotipos de género y sepa diferenciar entre estos. La figura 5 muestra que el 33% de las mujeres del grupo distinguen adecuadamente entre los conceptos de roles y estereotipos de género, no así el participante hombre.

Figura 3 Aciertos grupales de la dimensión "Influencia del género en el proceso de enseñanza"

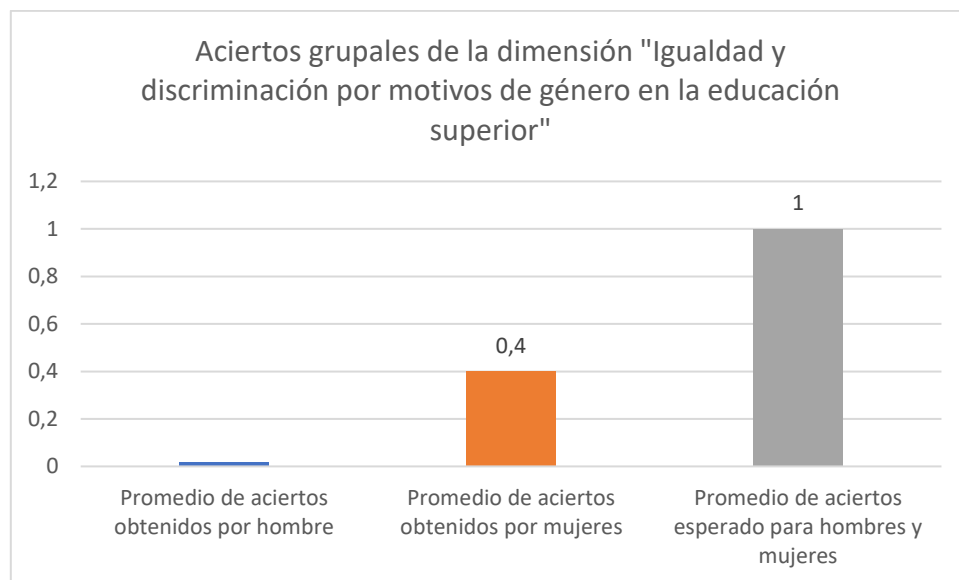


Fuente: Elaboración propia.

Igualdad y discriminación por motivos de género en la educación superior: esta dimensión busca que el alumnado-docente distinga las desigualdades entre hombres y mujeres y su efecto en el aula, por ello precisa que el/la participante sea capaz de reconocer situaciones sexistas, androcéntricas y misóginas en la educación superior, las cuales ocasionan discriminación por motivos de género en la educación. Así mismo requiere comprender el tipo de acciones que fomentan la igualdad de acuerdo con los distintos enfoques de igualdad.

La figura 6 muestra un comparativo de los resultados obtenidos por mujeres y hombres, frente a los resultados esperados. En este sentido es notable un mayor dominio por parte de las mujeres en los temas relacionados con la discriminación, el sexismo, androcentrismo, misoginia e igualdad en la educación superior, sustentando un 40% del total de respuestas correctas.

Figura 4 Aciertos grupales de la dimensión "Igualdad y discriminación por motivos de género en la educación superior"

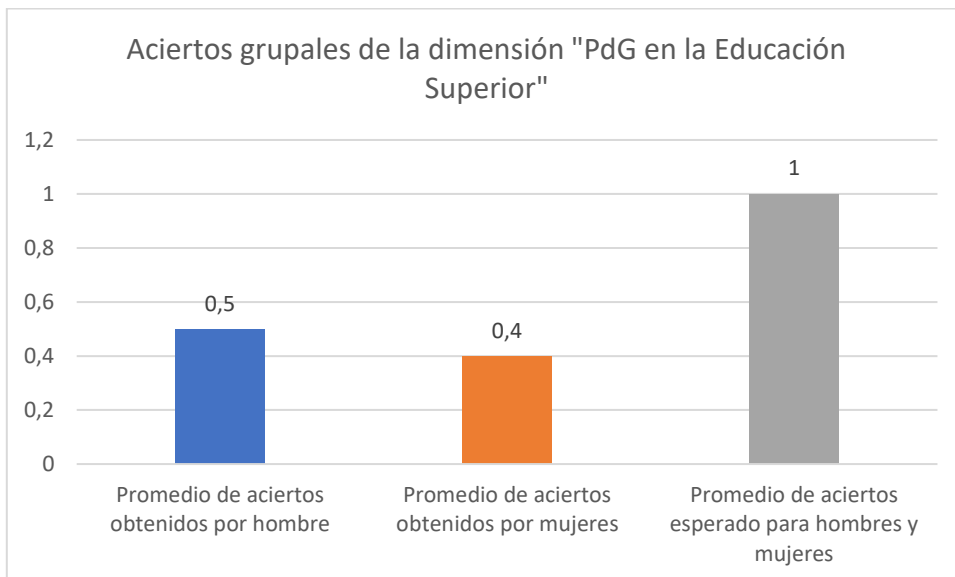


Fuente: Elaboración propia.

La perspectiva de género en la educación superior: Requiere que el docente comprenda la relevancia de incorporar la perspectiva de género en el aula, por lo tanto, abarca el reconocimiento de las normas e instrumentos jurídicos que sustentan la incorporación de la perspectiva de género en la educación de nivel

superior, así como la visión de la PdG como herramienta de análisis e intervención para transformar las desigualdades en el aula.

Figura 5 Aciertos grupales de la dimensión "PdG en la Educación Superior"



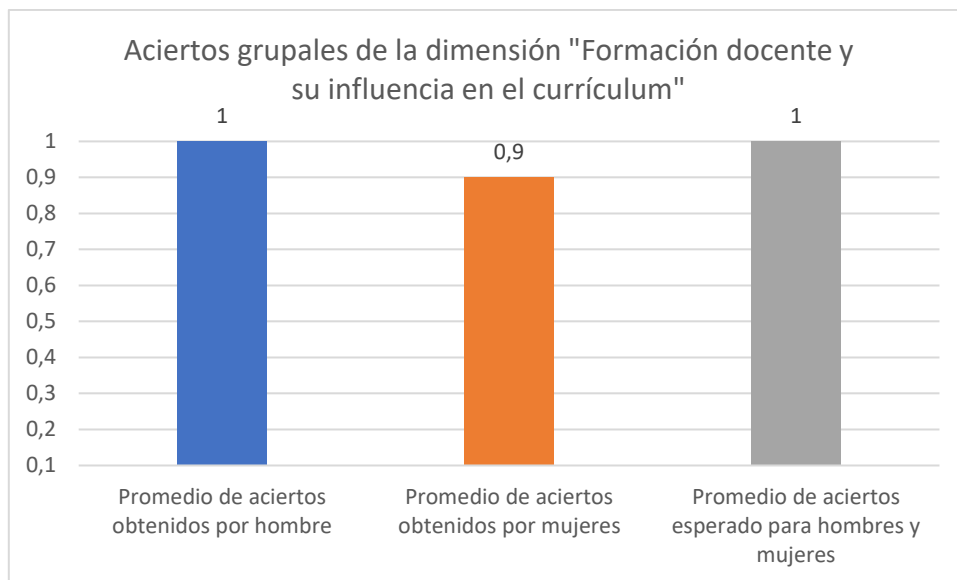
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 7 se aprecia que el varón participante respondió correctamente el 50% de aciertos, en tanto que, las mujeres consiguieron el 40% del total de respuestas.

La formación docente en la perspectiva de género y su influencia en el currículum: Este ámbito tiene por propósito que la o el asistente analice la relación de la PdG con la formación docente y sus repercusiones en el currículum. En función de ello, abarca saberes como la PdG en las dimensiones de la formación docente y la relación de la perspectiva de género con el currículum formal y oculto.

La figura 8 muestra una minúscula diferencia entre la cantidad de aciertos conseguidos por mujeres y hombres, así mismo que se alcanzó prácticamente el total de respuestas correctas en esta dimensión, en ambos sexos, por lo que se presume que el grupo es capaz de identificar la relación entre la perspectiva de género en la enseñanza, el currículum y la formación docente.

Figura 6 Aciertos grupales de la dimensión "Formación docente en Perspectiva de Género y su influencia en el currículum"

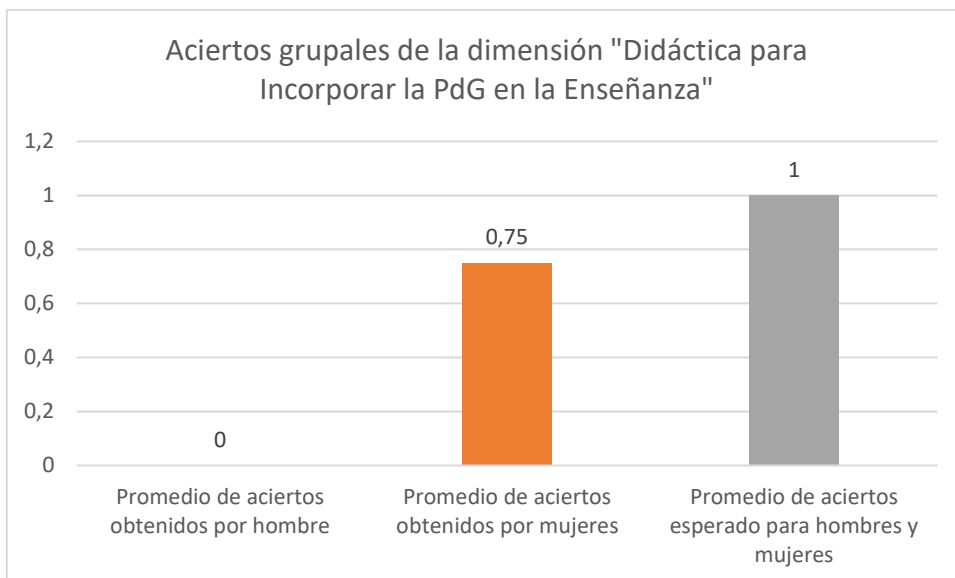


Fuente: Elaboración propia.

Didáctica para incorporar la perspectiva de género en el aula: Esta dimensión abarca los conocimientos relativos a la incorporación de la perspectiva de género a las prácticas docentes, a partir de las didácticas constructivista social y feminista.

La figura 9 ilustra que el grupo de las mujeres alcanzó el 75% del total de respuestas correctas, por el otro lado su contraparte no obtuvo respuestas correctas.

Figura 7 Aciertos grupales de la dimensión "Didáctica para Incorporar la PdG en la Enseñanza"



Fuente: Elaboración propia.

Continuando con la relatoría de los hallazgos, en el plano de los conocimientos adquiridos, la diferencia entre los puntajes de pretest y postes fueron minúsculas. La dimensión con mejores resultados fue la concerniente a “Perspectiva de género en la educación superior”, le sigue “Formación docente en Perspectiva de Género y su influencia en el curriculum”, de modo que el grupo de docentes comprende la necesidad de incluir la perspectiva de género como parte de su formación, e incorporarla como una herramienta de análisis e intervención que permite modificar las desigualdades motivadas en el género en el aula.

La tabla 10 ilustra los aciertos del pretest y el posttest. Como puede apreciarse, al comparar las puntuaciones del posttest con las obtenidas en el pretest, la mayor diferencia en puntuación se encuentra en las dimensiones de “Influencia del género en el proceso de enseñanza”, en la que hay un descenso de tres aciertos en los resultados, en “Perspectiva de género en la educación superior”, y un incremento de tres aciertos; sin embargo, en “Didáctica para incorporar la PdG” disminuye dos aciertos.

Tabla 10 Comparación de resultados grupales en las pruebas Pretest y Postest

Dimensión	Puntuación Grupal Pretest	Puntuación Grupal Postest	Diferencia
Sistema sexo- género	11	12	1
Influencia del género en el proceso de enseñanza	5	2	-3
Igualdad y discriminación por motivos de género en la educación superior	7	8	1
Perspectiva de género en la educación superior	3	6	3
Formación docente en Perspectiva de Género y su influencia en el curriculum	11	13	2
Didáctica para incorporar la PdG	11	9	-2
Total	48	50	2

Fuente: Elaboración propia.

Destaca la disminución de aciertos en el post-test frente al pretest. En este sentido, cabe señalar que las y los docentes que registraron un descenso en el número de aciertos, desempeñan, además, de sus labores de enseñanza, tareas de administrativas dentro de la facultad o tienen una elevada carga de trabajo debido a las actividades dentro de la academia, por lo que, al mismo tiempo, fueron los sujetos que más demoraron en entregar sus actividades de aprendizaje a lo largo de las sesiones.

Continuando sobre la misma línea, la siguiente tabla 11 muestra el número de aciertos obtenidos en la prueba pretest y postest por participante. En ella se observa que la mayoría de las y el asistente alcanzaron un número mayor de aciertos en el postest. Sin embargo, dos de las participantes obtuvieron una cifra menor a la alcanzada previamente, con puntuaciones de -1 y -3 aciertos.

Tabla 11 Comparación de resultados individuales en las pruebas Pretest y Postest

Sujeto	Puntuación Pretest	Puntuación Postest	Diferencia
S1	8	7	-1
S2	8	10	2
S3	6	7	1
S4	4	6	2
S5	4	4	0
S6	9	6	-3
S7	9	10	1

Fuente: Elaboración propia.

4.2.2 Habilidades desarrolladas

En este tema se evalúan a las y los participantes en las habilidades para incorporar la PdG en la enseñanza, a través de las didácticas presentadas en el taller. Para ello, los y las docentes entregaron cuatro productos o evidencias que desarrollaron en el transcurso del taller, consistentes en: un cuadro comparativo, el desempeño en un role play, inventario de personal actitudes y planeación didáctica de una clase.

A continuación, se presentan los resultados encontrados en cada una de las actividades entregadas por las y los participantes.

Cuadro comparativo de sexo y género: el objetivo de esta actividad fue demostrar la habilidad para identificar las características de cada concepto y señalar las diferencias entre ellos para visibilizar los factores socioculturales en la construcción del género. De acuerdo con la rúbrica, el desempeño de cada uno de las y los docentes participantes fue adecuado, de modo tal que no se observó una diferencia significativa. En consecuencia, cada docente logró establecer las características principales del sexo y describirlas, al mismo tiempo, señalaron de forma clara las particularidades del género, visibilizándolo como una construcción social.

Como denominador numérico, el promedio en el desempeño grupal fue de 9 sobre un máximo de 10, es decir, que mostraron haber adquirido las habilidades para distinguir las características, conductas y procesos naturales de hombres y mujeres, así como los comportamientos y rasgos que forman parte de un

aprendizaje sociocultural. Bajo este tenor, el grupo mostró gran facilidad para manejar los conceptos en clase debido a su conocimiento de la salud y el cuerpo humano, por lo que se mostraron participativos para intercambiar ideas sobre las características principales de género y su expresión.

Role play: el objetivo de esta actividad fue que, los y las profesoras se desarrollaran en escenarios que representan problemas comunes relacionados con las desigualdades de género dentro del aula y que, presentaran una solución aplicando la perspectiva de género.

En esta actividad, las y los docentes formaron equipos, distribuyendo roles y organizando la representación de los escenarios adecuadamente, mostraron un acertado dominio de los temas revisados en el taller y lograron relacionarlos con el problema planteado, así mismo fueron capaces de identificar el problema de desigualdad por motivos de género en la educación de cada escenario y brindar una solución para estos, por lo que demostraron la adquisición de habilidades básicas para incorporar la perspectiva de género a su práctica y solucionar problemáticas relacionadas con la desigualdad por motivos de género dentro del aula.

Cabe señalar que en la representación del roll play de ambos problemas, el modelo de igualdad predominante fue el de igualdad como no discriminación, situación relevante, toda vez que este modelo permite la incorporación de acciones afirmativas y acciones transformadoras como parte de la intervención y transformación en casos y entornos de desigualdad. Por ello, la totalidad de los docentes participantes se inclinó por atender los casos de manera específica, dándole preponderancia al análisis individual de estos y no al análisis del entorno sociohistoricocultural. Ello puede deberse a que el modelo de igualdad como no subordinación suele ser poco conocido y empleado para el abordaje de las desigualdades, pese a ofrecer múltiples beneficios.

Otra peculiaridad acerca de la representación fue el interés que el alumnado expresó para solucionar situaciones de desigualdad en razón de género, debido a que les suceden en la cotidianidad y temen no atenderlas adecuadamente y poner en riesgo la integridad del alumnado y de su trabajo.

Planeación de clase: abarca las habilidades y destrezas relacionadas con la

planeación de las sesiones educativas o clases, en las que se incorpora transversalmente la perspectiva de género a la asignatura, a través del uso de didácticas propuestas en el taller, para desarrollar en el alumnado conocimientos, actitudes y habilidades que fomenten la igualdad de género. Es decir, la inclusión de la PdG en los contenidos, las estrategias y recursos didácticos, así como también en los instrumentos de evaluación.

La planeación de clase con perspectiva de género se evaluó teniendo en cuenta como dimensiones la planeación y transversalización de la PdG, análisis de problemáticas relativas al género, didáctica que incorpora la PdG y evaluación con PdG. Dando como resultado cuatro docentes que representan el 57.15% de la población con un desempeño regular y tres con un desempeño adecuado, es decir, el 42.85%. En otras palabras, el desempeño grupal para la planeación de clase con perspectiva de género es regular (Veáse anexo H). La siguiente tabla ilustra lo descrito.

Tabla 7 Desempeño grupal en la planeación de clase con PdG

Sujeto	PLANEACIÓN Y TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PdG		ANÁLISIS DE PROBLEMÁTICAS RELATIVAS AL GÉNERO	DIDÁCTICA QUE INCORPORA LA PdG			EVALUACIÓN CON PdG	PUNTAJE	PONDERACIÓN
	Uso del lenguaje	Inclusión de la PdG en la Planeación	Análisis con PdG	Estrategias didácticas	Organización del grupo y participación de las mujeres	Recursos didácticos	Instrumentos y criterios de evaluación		
S1	2	2	2	2	3	3	3	17	REGULAR
S2	3	1	1	1	3	3	3	15	REGULAR
S3	3	3	3	3	3	3	3	21	BIEN
S4	2	3	3	3	3	3	3	20	BIEN
S5	3	3	3	3	3	3	1	19	BIEN
S6	2	2	2	2	3	3	2	16	REGULAR
S7	2	2	1	2	3	3	3	16	REGULAR

Valores* 3= adecuado. 2=regular.
1.deficiente

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta el resultado de los indicadores de cada dimensión.

Planeación y transversalización de la PdG:

Uso del lenguaje: Evalúa el uso del lenguaje incluyente en la planeación. En este indicador el desempeño promedio de la población refirió hacer uso del lenguaje incluyente no sexista, solo en algunos momentos de la planeación.

Inclusión de la PdG en la Planeación: Evalúa la inclusión de la PdG en los contenidos curriculares de la planeación para promover la igualdad de género. En este punto, la media grupal indica que el profesorado logró incluir congruentemente la PdG en algunos de los elementos curriculares según la asignatura.

Análisis de problemáticas relativas al género:

Análisis con PdG: Evalúa si la planeación analiza con PdG los principales problemas relacionados con la desigualdad de género en la educación y la comunidad social y académica. Los resultados de este indicador expresan que el profesorado es capaz de identificar y atender de manera parcial los principales problemas relativos al género en su alumnado.

Didáctica que incorpora la PdG:

Estrategias didácticas: Este indicador evalúa el uso de la didáctica feminista para fomentar la igualdad de género en el proceso de enseñanza. En este aspecto, las y los participantes lograron en algunas de las fases de la sesión incorporar la didáctica con perspectiva feminista, para plantear estrategias de enseñanza que permitan la adquisición de conocimientos y habilidades básicas para la promoción de la igualdad de género.

Organización del grupo y participación de las mujeres: Este punto toma en cuenta los sesgos de género en la organización del grupo. En este sentido, las y los participantes fueron capaces de plantear en la planeación, una organización adecuada del grupo para realizar actividades de forma igualitaria y promover la participación de las mujeres.

Recursos didácticos: Abarca el uso de los recursos didácticos, los cuales

coadyuvan a evitar la reproducción de sesgos de género y representar equitativamente las aportaciones de las mujeres en los contenidos de la clase. En este indicador, el grupo logró apropiadamente emplear materiales didácticos libres de sesgos de género y al mismo tiempo, incluir equitativamente los aportes de las mujeres en su campo de conocimiento.

Evaluación con PdG:

Instrumentos y criterios de evaluación: Se refiere al uso de instrumentos de evaluación libres de sesgos de género. En este sentido las personas asistentes consiguieron establecer los criterios e instrumentos de evaluación justos, libres de sesgos de género y que toman en cuenta las actitudes del alumnado y que den la promoción de la igualdad de género. Como puede apreciarse en la tabla 10, el desempeño más notable se llevó a cabo en las dimensiones de la didáctica para incorporar la PdG en la enseñanza y en la evaluación.

4.2.3 Actitudes desarrolladas

Formación y desarrollo de actitudes que fomentan la igualdad de género:

Este apartado no es completamente excluyente de las habilidades, debido a que el desarrollo de actitudes se consideró como parte de las habilidades del estudiante durante la ejecución del taller, ello en función de que la o el alumno debieron hacer uso de una serie de saberes para regular, modificar y desarrollar sus propias actitudes con el objetivo de fomentar la igualdad de género. De esta manera, se concibe la autorregulación actitudinal no solo como una disposición, sino como una habilidad en la que el individuo hace uso de herramientas personales relacionadas con el ámbito cognitivo, afectivo y conductual para la modificación y el desarrollo de estados de disposición que promuevan la disminución de roles y estereotipos de género, fomentando ambientes libres de discriminación. Pese a ello, este punto se encuentra separado de las habilidades, debido a que la comprensión de las actitudes generadas se facilita si su descripción se encuentra en un informe a parte.

En este sentido, las actitudes se evaluaron en tres aspectos. Primeramente, que el sujeto logre identificar sus propias actitudes y conductas que fomentan la

desigualdad por motivos de género, así como las consecuencias que estas generan en el aula, es decir, en los procesos educativos entre docente y alumno. En segunda instancia se evaluó que sea capaz de proponer una manera para modificar estas actitudes y conductas. En estas dos evaluaciones, el profesorado demostró ser capaz de identificar sus propias actitudes, las consecuencias de estas y presentar una relación clara y precisa con la propuesta de auto modificación para fomentar la igualdad de género en el aula.

Solo una de las docentes evaluadas no fue capaz de expresar sus actitudes y comportamientos que fomentan desigualdades relacionadas con el género y la educación. En su lugar dio ejemplos de actitudes y conductas que fomentan la desigualdad de género, fuera de sus vivencias personales, en los que recalca que es importante mantener el respeto a todo estudiante por su condición de persona. Esta omisión del docente puede deberse a la vergüenza de sentirse enjuiciada por el evaluador o al prejuicio de punto ciego (Pronin et all, 2002) que dificulta la identificación de los propios prejuicios.

En una tercera instancia, se encuentran las actitudes que las y los docentes mostraron en relación con la disposición al aprendizaje y la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza. En este aspecto la actitud del alumnado se mantuvo estable en cada sesión y en las mediciones efectuadas.

Cabe destacar que en general, el grupo de asistentes demostró una amplia disposición por aprender del tema, por lo que, no mostraron oposición para desempeñar actividades que reforzaran su aprendizaje en clase, tanto individual como colectivamente.

En este sentido la convivencia que se estableció en el grupo facilitó el intercambio de ideas y la participación ya que en todo momento mantuvieron actitudes de respeto, de modo que las participaciones y comentarios se realizaban sobre casos concretos, anécdotas o problemáticas dentro del aula, con el fin de incorporar la PdG en su práctica para resolverlas, tanto en el nivel de la planeación como en la ejecución de sus clases. Por lo mismo, durante las sesiones y en los productos entregables, las y los profesores fueron capaces de reconocer sus áreas de oportunidad para evitar la reproducción de roles y estereotipos de género y

promover la igualdad y no discriminación en el alumnado.

Conclusiones

Esta investigación abordó los aspectos contextuales, los referentes teórico-metodológicos en torno a la formación docente en la perspectiva de género, así como la interpretación de los resultados de la aplicación de una propuesta de formación para la enseñanza con perspectiva de género en nivel superior, denominada “Taller en Perspectiva de Género para Docentes” impartido al profesorado en la Facultad de Enfermería de la BUAP, que a continuación se presentan las conclusiones de la investigación.

En lo referente a las acciones y políticas que se llevan a cabo para la incorporación de la perspectiva de género en la formación del profesorado BUAP, se puede afirmar que la transversalización de la perspectiva de género en la universidad se lleva a cabo en el marco de las políticas y normas que devienen de los marcos jurídicos internacionales y nacionales, los cuales se aplican paulatinamente en las IES. Principalmente, a partir de hace más de una década, a partir de la colaboración en redes académicas, y actualmente en el marco de la Ley General de Educación Superior (LGES) que se puso en marcha en el 2021.

Los artículos de la LGES reconocen que de las IES debe impulsar programas y estrategias dirigidas a la eliminación de estereotipos por razón de género, el sexismo y la discriminación contra las mujeres, así como la prevención y atención de la violencia de género, así como, la incorporación de estos tópicos en los planes y programas de estudio, y en la formación docente.

En atención con el compromiso adquirido por el estado, las normas y políticas nacionales se orientaron en un primer momento a garantizar el acceso igualitario a la educación, contrarrestar el analfabetismo y el rezago educativo en las mujeres, y a promover la aplicación de esta normativa en las diversas IES públicas. La incorporación de la PdG ha implicado resistencias, por ello fue crucial la aprobación de diversas reformas, entre las que destacan las de 2011 y 2019 al tercero constitucional (Trujillo Holguín, 2019). Éstas establecen el carácter de derechos humanos e igualdad sustantiva en la educación, así como el papel del docente y su formación en el proceso educativo y la transformación social.

La Ley General de Educación Superior establece como uno de los criterios

para la elaboración de políticas en educación superior, la transversalización de la PdG para eliminar los estereotipos de género y la desigualdad entre mujeres y hombres. Así también la LGE determina que es responsabilidad de las universidades promover acciones que eliminen estas desigualdades y discriminación, de ahí la importancia que cobra la formación del profesorado en la perspectiva de género.

En congruencia con lo anterior, la BUAP creó en el 2020 la Dirección Institucional de Igualdad de Género para atender la violencia y discriminación de género en la institución. Esta dependencia tiene como tarea sustancial impulsar las políticas de institucionalización y transversalización de la PdG en la universidad. Por ello entre sus estrategias, están las acciones relacionadas con la docencia, a través de la formación docente, coordinadamente con la Vicerrectoría de docencia. Así con el antecedente del protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género aprobado en el 2019, en el 2021 publicó la actualización de este. La BUAP hasta el año 2020, dio a conocer 119 casos de acoso y hostigamiento sexual (Boletín BUAP, 2019).

El compromiso de la universidad con las normas descritas anteriormente y con su comunidad, se contemplaron en el Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025, bajo el rectorado de la Dra. María Lilia Cedillo Ramírez.

Para coadyuvar en estas acciones, desde esta investigación se elaboró y desarrolló una estrategia de capacitación y formación dirigida al profesorado, a través de cual, se sensibilizó a través, de la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza de los contenidos curriculares dirigidos al alumnado.

A partir de la revisión de los marcos normativos se concluye que en la BUAP, se encuentra en proceso la transversalización y la incorporación la PdG en la formación de sus docentes. Aún resta impulsar políticas con perspectiva de género para garantizar el acceso y la permanencia de las y los profesores, y sobre todo en las relacionadas con la formación, por ello es muy relevante contar con un programa de formación profesional que incorpore transversalmente esta temática en toda la formación del personal académico de la institución.

Por otra parte, en la intervención educativa se pusieron en práctica las

propuestas de las didácticas constructivista social y feminista en la formación docente. En relación con la incorporación de la perspectiva de género en la didáctica y en la enseñanza, la formación docente fue un componente primordial en la elaboración de estrategias y recursos didácticos. Es por ello, que en esta investigación se concluye que la formación docente es un proceso continuo que busca la profesionalización y la mejora constante del desempeño docente en las dimensiones propuestas por Fierro & Rosas (2007) y Gallegos Gallegos et al (2013), por lo que incide en los conocimientos, habilidades y actitudes del profesorado, siendo que, sin la colaboración de ellas y ellos, la formación docente con PdG en la práctica docente se vería obstaculizada. La disposición que mostraron las y los asistentes al taller sobre la perspectiva de género como una herramienta transversal en la enseñanza y en su vida docente fue sumamente importante.

Así también, fue fundamental la aplicación de este enfoque (PdG) para fomentar la educación para la igualdad y la eliminación de los roles y estereotipos sexistas. En este tenor, el profesorado requiere de una formación permanente para incorporar la PdG en la didáctica y estrategias de enseñanza, y así transformar sus formas de enseñanza en el aula, y con ello, desarrollar estrategias didácticas con PdG en sus sesiones de clases para coadyuvar en la transformación de la desigualdad estructural en el alumnado.

En la investigación se incorporaron los enfoques constructivista social y feminista, para diseñar una propuesta de intervención didáctica, a través de un taller donde el tema central fue la PdG y su incorporación en las asignaturas que contempla el plan de estudios de la disciplina.

El enfoque constructivista centra su atención en la y el estudiante como sujeto activo en la construcción de su propio conocimiento, y promueve actividades que socialicen y generen saberes, por lo que, el aprendizaje colaborativo y la reflexión entre pares es una de sus estrategias, y que a su vez fomente el desarrollo socioafectivo del alumnado y el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos. Estas habilidades son importantes para la comprensión de las problemáticas sociales, como los propuestos en esta investigación, pues facilitan la empatía, la transformación de los modelos de interacción, la autocrítica y el

desarrollo de actitudes que fomenten la convivencia.

Los principios de este modelo permiten el uso o adecuación de una gran variedad de actividades que se orienten a identificar las situaciones de desigualdad sexista en un marco real al alumno, para explorar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de este en relación con el tema y vincularlos con las experiencias personales y colectivas.

En cuanto al enfoque feminista, no solo es una postura teórica de la que se alimenta principalmente la PdG, sino que sienta las bases para la reflexión y crítica sobre las relaciones entre mujeres y hombres, teniendo en cuenta el ejercicio desigual de poder, tanto en la educación como en otros contextos. Por ello es un enfoque que permite la incorporación y transversalización de la PdG. De este modo, el enfoque feminista incide en el compromiso social, la generación de conocimiento y el cuestionamiento de los espacios académicos. Ello en función de incluir e incentivar al alumnado como sujeto activo en un proceso de transformación personal y social, al mismo tiempo que dilucida la influencia del género en los marcos de interpretación y observación en la investigación, la objetividad y la ciencia, así como también en la relación entre docentes y estudiantes.

Los principios del enfoque proponen una enseñanza que recoja las experiencias individuales de las y los estudiantes, a través de la construcción del aula como espacio seguro para estimular el diálogo, la confrontación y el entendimiento amplio del género en diversos tópicos y contextos sociales. El enfoque influye no solo en las dinámicas grupales y las relaciones docente-alumno y sujeto cognoscente - objeto cognoscible, sino también en los contenidos de cualquier asignatura al estimular la visibilización de las mujeres y sus aportes en las ciencias y disciplinas, promoviendo la participación de las alumnas en las mismas.

Finalmente, acerca del logro de los objetivos del taller sobre la perspectiva de género en la formación del profesorado del nivel superior de la BUAP, la evaluación de los aprendizajes adquiridos por las y los participantes permitió corroborar que cuentan con conocimientos y habilidades mínimos para comprender qué es la perspectiva de género e integrarla a sus actividades de enseñanza, así como para identificar las principales problemáticas vinculadas con la discriminación

por motivos de género en el aula. Sin embargo, se sugiere continuar con el reforzamiento de las habilidades de planeación y aplicación de didácticas relacionadas con la perspectiva de género.

A lo largo de las sesiones, el profesorado adquirió habilidades que les permitió promover la igualdad de género en el aula, a partir del diagnóstico de conductas, creencias y actitudes que generan desigualdad por razón de género entre las y los estudiantes. Las profesoras y profesores también lograron obtener herramientas para intervenir en las necesidades y problemáticas encontradas, a partir del diseño de las planeaciones con perspectiva de género, las cuales recogieron los aportes del constructivismo social y el feminismo.

Los docentes expresaron la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la enseñanza, debido a que en el día a día se les presentan situaciones académicas y laborales que requieren de su aplicación e intervención. En este sentido, la importancia de incorporar la PdG en la enseñanza permite al alumnado aprender a desempeñarse dentro y fuera del aula, y en su vida, por lo que es sumamente importante incorporar la PdG, en la formación docente de toda la planta docente.

Recomendaciones

Derivadas de los resultados de la estrategia didáctica, tema central de esta investigación se presentan las siguientes propuestas:

Diseñar un plan de formación profesional docente que incluyan los tópicos relativos al género y tome en cuenta las distintas dimensiones que conforman la formación del profesorado. Ello con el propósito de que el personal frente a grupo cuente con las habilidades, conocimientos y actitudes que le permitan identificar, analizar, intervenir y prevenir las desigualdades relacionadas con las relaciones de género, tanto en su aula como en la comunidad. Dicho plan de formación debe ser desarrollado por expertos en el área pedagógico-didáctica y en igualdad de género, así como también, se requiere contar con el respaldo de instancias como la Escuela de Formación Docente para gestionar y desarrollar la propuesta formativa y cumplir con lo establecido por la LGE.

Con base en lo anterior, se recomienda que la universidad diseñe y fortalezca políticas de ingreso y permanencia del personal docente, a través del reglamento de ingreso, promoción y permanencia de la institución, de modo que se incluya como requisito de ingreso, cumplir con un curso de formación básico sobre la perspectiva de género en la enseñanza en el nivel superior.

Por otro lado, se sugiere la creación de políticas de formación docente que incorporen la perspectiva de género, inclusión y prevención de la discriminación y la violencia de género como contenidos temáticos de los cursos. Ya que, si bien existen conferencias, talleres y demás actividades vinculadas al tópico, estas no se avocan a los procesos educativos, sino que se dirigen principalmente al alumnado y abordan temas de manera muy general.

En relación con el punto anterior sugerimos fortalecer y promover las acciones que conlleven a la transversalidad de la PdG, a través del Plan de Desarrollo Institucional en la universidad.

Se sugiere, la creación de distintas opciones de formación docente, como son diplomados, seminarios, cursos y la generación de un estándar de competencias docentes CONOCER.

Acerca de la propuesta de formación desarrollada en esta propuesta

investigativa, se sugiere ampliar las sesiones para despejar dudas de las y los asistentes, considerando los distintos tipos de aprendizaje, de modo que sea posible abarcar adecuadamente los contenidos y actividades determinadas previamente.

Consecuentemente se sugiere que como primer ejercicio de sensibilización sea el taller, y para profundizar los conocimientos se imparta un curso, y posteriormente se contemple un seminario donde el profesorado pueda contar con una formación teórica-práctica, y sobre todo que lleve seguimiento y evaluación en su práctica docente, es decir, que se contemple en la evaluación docente de forma permanente.

Así mismo, la formación docente en estos tópicos y otros debe contemplar la disponibilidad de tiempo, de tal forma que el profesorado pueda dedicarse exclusivamente a esta actividad y así no sobrecargar sus actividades académicas.

La propuesta de la modalidad híbrida, ofrece al mismo tiempo la posibilidad de automatizar las métricas sobre el aprendizaje de las y los alumnos, brindando información relevante para la toma de decisiones, ahorrando tiempo y esfuerzo. Por otra parte, esta modalidad facilita también los procesos de aprendizaje individual y favorece la flexibilidad en cuanto al horario que el docente tenga. No obstante, se recomienda que se disminuya la carga laboral en los momentos en que los docentes que se encuentren en formación, con el propósito de que el aprendizaje no se vea mermado por las actividades laborales.

Fortalecer las estrategias de enseñanza en tópicos como la incorporación de la perspectiva de género en el proceso de enseñanz, Igualdad y discriminación por motivos de género en la educación superior y Didáctica para incorporar la PdG, a través del ejercicio constante que le permita al profesorado poner en práctica los nuevos conocimientos y habilidades para solucionar problemáticas comunes en su práctica docente con el alumnado.

Referencias

- Agudelo Bedoya, M. E., & Estrada Arango, P. (2012). *Constructivism and social constructionism: Some common interests and some differences of these schools of thought. Perspectiva*(17), 353-378.
- Aguilar Ródenas, C. (2021). *Pedagogía(s) feminista(s). Revista con la A*(76), 1-5.
- Andrade, M. (5 de Abril de 2020). *Los tendedores de denuncia en universidades, la respuesta ante la ineficaz acción contra la violencia de género. Lado B.*
<https://www.ladobe.com.mx/2020/04/los-tendederos-de-denuncia-en-universidades-la-respuesta-ante-la-ineficaz-accion-contra-la-violencia-de-genero/>
- Arango Restrepo, M. C., & Corona Vargas, E. (2016). *Guía para la Igualdad de Género en las Políticas y Prácticas de la Formación Docente.* UNESCO.
- Arcos G, E., Molina V, I., Fecci P, E., Zuñiga A, Y., Marquez M, M., Ramirez, M., Miranda, C., Rodriguez, L., & Poblete E, J. (2006). *Descubriendo el género en el currículo explícito (currículo formal) de la educación de tercer ciclo, Universidad Austral de Chile 2003-2004. Estudios Pedagógicos, XXXII*(1), 33-47.
- Argibay, M., Celorio, G., & Celorio, J. J. (1998). *Vidas paralelas de las mujeres.* Hegoa. Instituto de Estudios sobre el Desarrollo y la Economía Internacional de la UPV/EHU.
- Ballarín Domingo, P. (2015). *Los códigos de género en la universidad. Revista Iberoamericana de Educación, 68*(1), 19-38.
- Barbosa Muñoz, P. A. (2015). *La perspectiva de género en las instituciones de*

educación superior . Estado, Derecho y Desigualdad, 127- 154.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (Enero de 2007). *Modelo*

Educativo- Académico Minerva. (BUAP, Ed.) Dirección de Educación

Superior BUAP: [https://des.buap.mx/?q=pdf/modelo-educativo-](https://des.buap.mx/?q=pdf/modelo-educativo-acad%C3%A9mico-0)

[acad%C3%A9mico-0](https://des.buap.mx/?q=pdf/modelo-educativo-acad%C3%A9mico-0)

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (s.f.). *Dirección de Educación*

Superior BUAP. Modelo Universitario Minerva:

[https://des.buap.mx/?q=content/modelo-universitario-](https://des.buap.mx/?q=content/modelo-universitario-minerva#:~:text=El%20Minerva%20es%20un%20modelo,impacto%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20superior.)

[minerva#:~:text=El%20Minerva%20es%20un%20modelo,impacto%20en%20](https://des.buap.mx/?q=content/modelo-universitario-minerva#:~:text=El%20Minerva%20es%20un%20modelo,impacto%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20superior.)

[0la%20educaci%C3%B3n%20superior.](https://des.buap.mx/?q=content/modelo-universitario-minerva#:~:text=El%20Minerva%20es%20un%20modelo,impacto%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20superior.)

Bertín Mardel, J. (2009). *Curriculum oculto, Dominación y Libertad*. Paulo Freire.

Revista de pedagogía crítica(7), 57-71.

Blazquez Graf, N. (2012). *Epistemología Feminista: Temas Centrales*. En C. d.

Humanidades, *En Investigación feminista epistemología, metodología y*

representaciones sociales (págs. 21-38). UNAM.

<https://ru.ceiich.unam.mx/handle/123456789/3151>

Boletín BUAP. (09 de 09 de 2019). *Impulsa BUAP estrategias contra la violencia*

de género. *Boletín BUAP*.

Boletín BUAP. (25 de Junio de 2021). *A un año de su creación, la DIIGE avanza*

en la prevención de la violencia de género y la discriminación en la BUAP.

Boletín BUAP: <https://www.boletin.buap.mx/node/2059>

Bonilla Campos, A. (1998). *Los roles de género*. En J. Fernández Sanchez,

Género y sociedad (págs. 141-176). Piramide.

Brítez, G. (2021). *Importancia del curriculum oculto en el proceso de enseñanza –*

aprendizaje. Ciencia Latina, 5(6), 13859-13870.

https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1361

BUAP. (2007). *Modelo Educativo - Académico Minerva*. BUAP.

https://des.buap.mx/sites/default/files/MUM_Modelo_Educativo_Acad%C3%A9mico.pdf

BUAP. (2015). *Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. BUAP.

BUAP. (2019). *Anuario estadístico 2018-2019*. BUAP.

BUAP. (2020). *Anuario estadístico 2019-2020*. BUAP.

BUAP. (2021). *Anuario estadístico 2020-2021*. BUAP.

BUAP. (2021). Plan de desarrollo institucional 2021-2025. Puebla, Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

BUAP. (2021). *Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025*. BUAP.

BUAP. (2021a). *Anuario estadístico 2020-2021*. BUAP.

BUAP. (2021c). *Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género en la BUAP*. *gaceta Universidad BUAP*, XL(259), 4-54.

BUAP. (2022). *Anuario estadístico 2021-2022*. BUAP.

BUAP. (2023). *Anuario estadístico 2022-2023*. Coordinación de Comunicación Institucional BUAP.

https://repositorio.buap.mx/rdocencia/public/inf_public/2023/0/Anuario-Estadistico-2022-2023.pdf

BUAP. (2024). *Anuario Estadístico Institucional 2023-2024*. BUAP.

https://repositorio.buap.mx/rdocencia/public/inf_public/2024/0/Anuario-estadistico-2023-2024.pdf

- BUAP. (s/f). *Unidad de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales. Misión y Visión:*
<https://transparencia.buap.mx/?q=pdf/misi%C3%B3n-y-visi%C3%B3n-buap-0>
- Buquet Corleto, A. G. (2016). *El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. Nómadas, 44*(abril), 27-43.
- Caballero Álvarez, R. (2011). *El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 41*(3-4), 45-64.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2 de Agosto de 2006). *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. Diario Oficial de la Federación*, págs. 1-30.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1 de febrero de 2007). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Diario Oficial de la Federación*, págs. 1-64.
- Cámara de diputados del h. congreso de la unión. (2019). *Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación. Secretaria General.*
- Cámara de diputados del h. congreso de la unión. (Última reforma DOF 18-11-2022). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicano. Secretaria General.*
- Cámara de Diputados del H.Congreso de la Unión. (20-04-2021). *Ley General de Educación Superior. Secretaría General.*
- Carrillo Trujillo, C. D., Echeverría Echeverría, R., & Evia Alamilla, N. M. (2021).

- Propuesta de una ficha diagnóstica para la incorporación de la Perspectiva de Género en la Educación Superior en México. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, IX(Edición Especial), 1-21.*
- Casasola Rivera, W. (2020). *El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. Comunicación, 29(1), 38-51.*
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258>
- Casillas Gutierrez, C. (2019). *Currículum, ideología y capacidad crítica en la docencia universitaria. Educación, 43(1), 698-733.* <https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30728>
- Chacón Corzo, M. A. (2011). *Reseñas, Pensar en la didáctica. Acción pedagógica, 20(1), 129-134.*
- Chiavenato, I. (2011). *Administración de Recursos Humanos El capital humano de las organizaciones* (Novena ed.). McGraw Hill.
- Coll, C. (2007). *Constructivismo e intervención educativa ¿Cómo enseñar lo que ha de construirse?* En E. Barberá, A. Bolívar, J. Calvo, C. Coll, J. Fuster, M. García, R. Grau, A. López Cabañas, J. De Manuel, M. Marrero, J. Mollá, M. Navarro, J. Onrubia, J. Pozo, F. Rodríguez Letesgás, J. M. Segura, M. Soler, A. Teberosky, M. M. Torres, & J. M. Yábar, *El constructivismo en la práctica* (págs. 11 -30). Editorial Laboratorio Educativo.
- Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.* (pág. 43). New York: Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2015). *Caso Gonzales Lluy y otros*

vs. Ecuador, Sentencia de 1 de septiembre de 2015. Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Cuadra Charme, E. (1981). *Metodología de la investigación evaluativa de políticas de población [Tesis de maestría, CELADE]*. Repositorio de la CEPAL.

<https://repositorio.cepal.org/items/dfe1e5fe-86c0-49f3-8899-a26a58e2f6fa>

Cuenca, N. (2007). *Didáctica constructivista como práctica mediadora para una cultura de la paz. Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 3(2), 15-30.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.

De Lella, C. (2003). *Formación Docente El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. Decisio(Otoño)*, 20-24.

De Oto, A., & Arpini, A. M. (2014). *Humanismos Críticos. Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 16(1), 9-11.

Díaz Quero, V. (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus*, 12(Ext), 88-103.

Donoso Vázquez, T., Montané, A., & Pessoa de Carvalho, M. E. (2014). *Género y calidad en Educación Superior. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 157-171.

Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico BUAP. (2021). *Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico*.

www.formaciondocente.buap.mx:

<http://www.formaciondocente.buap.mx/formaciondocente/files/catalogo2021>

EFDyDA.pdf

- Espinoza, A. M., & Albornoz, N. (2023). *Sexismo en Educación Superior: ¿Cómo se Reproduce la Inequidad de Género en el contexto Universitario?* *PSYKHE*, 32(1), 1-37.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.35613>
- Facultad de Enfermería BUAP. (2021). *Plan de Desarrollo 2021-2025*. BUAP.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós Educador.
- Fierro, C., & Rosas, L. (2007). *Dimensiones de la práctica docente. Curso*. Hidalgo: SEP y Universidad Pedagógica.
- Flores Bernal, R. (2005). *Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida*. *Revista Iberoamericana de Educación*(38), 67-86.
- Galindo Cruz, A. K., & Lozano Hernández, A. (2022). *Movimiento universitario y violencia de género*. *Revista de estudios de género. La ventana*(56), 301-330.
- Gallegos Gallegos, M. d., Moreno Ramos, V., & Torres Carrillo, C. (2013). *Las diversas dimensiones del trabajo docente y la necesidad de formación*. *Docere*(8), 27-31. <https://doi.org/https://doi.org/10.33064/2013docere82363>
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social aportes para el debate y la práctica*. (A. M. Estrada Mesa, & S. Diazgranados Ferráns, Trads.) Universidad de los Andes.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). *The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.1037/0022->

3514.70.3.491

Gobierno de México. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Diario Oficial de la Federación.

Gobierno del Estado de Puebla. (2020). *Plan de acción 2020, Seguimiento a la declaratoria de alerta de violencia de género contra las mujeres para el estado de Puebla*. Secretaria de Igualdad Sustantiva.

Guerra García, J. (2020). *El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano*. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), 1-21.

<https://doi.org/https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>

Guerra Valencia, C. (2020). *Representaciones sociales sobre misoginia en estudiantes varones de educación superior de Lima Metropolitana*.

Repositorio de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Hawley, W., & Valli, L. (1998). The Essentials of Effective Professional Development. A New Consensus. En Darling-Hammond, E. Linda, Skyes, & E. Gary, *Teaching as the learning profession. Handbook of Policy and Practice* (págs. 127-149). Jossey-Bass Inc.

Hernández García, Y. (2006). *Acerca de género como categoría analítica*.

Nómadas.Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas, 13(1).

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación, las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill.

Honore, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Narcea.

Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir La educación como práctica de libertad*.

- (M. Malo, Trad.) Capitán Swing.
- Imbernón Muñoz, F. (2020). Formación continua y desarrollo profesional docente. *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades*. México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- INEGI. (2021). *ENDIREH 2021 Principales resultados*. INEGI.
- INEGI. (2022). *ENDIRE 2021 Principales resultados Puebla*. INEGI.
- INMUJERES. (2021). *Programa nacional para la igualdad entre hombres y mujeres 2020-2024, Avance y resultados 2021*. INMUJERES.
- INMUJERES. (2022). *Situación de las mujeres en México*. INMUJERES.
http://puntogenero.inmujeres.gob.mx/docs/Situacion_mujeres_mexico.pdf
- INMUJERES, & SEFIN. (2017). *Guía para la identificación de las acciones en materia de igualdad sustantiva a través de las Actividades Institucionales*. Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México.
- Instituto Municipal de las Mujeres en Ciudad Juárez. (2020). *Diccionario de Género*. Instituto Municipal de las Mujeres en Ciudad Juárez.
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2007). *Glosario de Género*. Instituto Nacional de las Mujeres.
- Instituto Nacional de las Mujeres. (10 de 02 de 2024). *Norma Mexicana NMX R 025 SCFI 2015 en Igualdad Laboral y No Discriminación*.
<https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/norma-mexicana-nmx-r-025-scfi-2015-en-igualdad-laboral-y-no-discriminacion>
- Instituto Politécnico Nacional. (2020). *Guía breve para la elaboración de reactivos de opción múltiple*. Dirección de Educación Superior IPN.

- Lamas, M. (1996). *La Perspectiva de Género. "La Tarea" Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE*(8), 1-8.
- Lamas, M. (2013). *Introducción*. En M. Lamas (comp), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (págs. 9-20). PUEG.
- Lombardi, G., & Abrile de Vollmer, M. I. (2009). *La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina*. En C. Vélaz de Medrano, & D. Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (págs. 59-66). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- López Serrano, M. M. (2019). *Diseño de un Programa Institucional de formación docente para el Consorcio Educativo de Oriente. (Tesis de maestría)*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- López, H. (2022). *Materiales culturales de memoria. Un acercamiento a la pedagogía feminista en la educación superior*. En M. Fonseca, G. Hernández, & T. Mitjans, *Memoria y feminismos: cuerpos* (págs. 309-336). Siglo XXI y CLACSO.
- Lorenzo Vicente, J. A. (1998). *El profesor y su dimensión profesional*. *Complutense de Educación*, 9(1), 141-163.
- Loya Chávez, H. (2008). *Los modelos pedagógicos en la formación de profesores*. *Revista Iberoamericana de Educación*(46), 3-25.
- Maceira Ochoa, L. (2005). *Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela*. *La Ventana*(21), 187–227.
- Martín Molina, A. (2014). *El proceso de formación personal en el puesto de*

trabajo. Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos, 27(288), 52-59.

Martínez de Ita, M. E., Cuahutle Zamora, Y., & Aragón Domínguez, M. (2014). *La perspectiva de género en la universidad. En BUAP, Perspectiva de los retos: Innovando juntos V Universidad y responsabilidad social. Una visión multidisciplinaria compartida para el beneficio de la sociedad* (págs. 64-69). Ediciones del Lirio.

Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., & López Ramírez, E. (2018). *Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10(18), 43-63.*

Martínez Marín, I. (2016). *Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. Foro de Educación, 14(20), 129-151.*

Martínez Peiret, A. M. (2015). *Modelos y Propuesta de Formación Docente Inicial para la Justicia Social.*

Marzano, R. J. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives. Experts in Assessment Series.* Thousand Oaks.

Mendoza Juárez, Y. L., & Mamani Gamarra, J. (2012). *Estrategias de enseñanza - aprendizaje de los docentes de la facultad de ciencias sociales de la universidad nacional del altiplano. COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 3(1), 58-67.*

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.*

- Montenegro González, C. (2018). *Propuesta de didáctica feminista para la enseñanza escolar de las artes visuales: pensar el espacio escolar de otra manera. Estudios pedagógicos, 44(3), 289-302.*
- Morgade, G. (2017). *Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 6(2), 49-62.* <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>
- Nahuel Bernabé, F. (2019). *Androcentrismo, ciencia y filosofía de la ciencia. Revista de humanidades de Valparaíso, 19.*
- NU. CEPAL. (2019). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe.* Santiago: CEPAL.
- Nuño Gómez, L., & Álvarez Conde, E. (2017). *Androcentrismo académico: la ficción de un conocimiento neutral. Feminismo/s, 29(junio), 279-297.* <https://doi.org/DOI: 10.14198/fem.2017.29.11>
- OIT. (2013). *Ilo.org.* Ilo.org: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/--ro-lima/---sro-san_jose/documents/publication/wcms_227404.pdf
- Olivero Sánchez, F. R., Navas Montes, Y., & Rosa Pacheco, S. (2016). *Modelos de formación inicial del docente. Hacia una convergencia en la Universidad Latinoamericana.* En M. R. Tolozano Benítez, *Memorias del segundo Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación innovadora, para un desarrollo humano sostenible* (págs. 1684-1695). Universidad Estatal de Guayaquil.
- ONIGIES. (2021). *Informe General de Resultados 2021.*
- ONIGIES. (2021a). *ONIGIES.* BUAP: <https://onigies.unam.mx/ies/57>

ONU. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.

ONU.

ONU. (1992). *CEDAW, Recomendación General N19: La Violencia Contra la Mujer*. Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer.

ONU MUJERES. (1995). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, Declaración política y documentos resultados de Beijing+5*. Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf>

ONU MUJERES. (s.f.). *unwomen.org*. unwomen.org:

<https://www.unwomen.org/es/how-we-work/capacity-development-and-training>

Organización de los Estados Americanos. (1994). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer (Convención de Belem do Pará)*. OEA.

Palomar Vereas, C. (2005). *La política de género en la educación superior*. *La Ventana*, 3(21), 7-43.

Piedra Durán, M. (2022). *Hidden and not so hidden gender curriculum at the University*. *Reflexiones*, 101(2), 1-23.

Pronin, E., Lin, D., & Ross, L. (2002). The bias blind spot: Perceptions of bias in self versus others. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(3), 369-381. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0146167202286008>

Rivera Gómez, E. (2014). *La BUAP: Hacia una formación ambientalista, ciudadana e igualitaria para 2014 - 2017*. En BUAP, *Perspectiva de los retos: Innovando juntos V Universidad y responsabilidad social. Una visión*

multidisciplinaria compartida para el beneficio de la sociedad (págs. 137-144). Ediciones del Lirio.

Rivera Guerra, N. F. (2022). *Hacia una política institucional de género en la BUAP: estrategias, programas y acciones, 2017-2021* [Tesis de Maestría, BUAP]. Repositorio Institucional BUAP.

Rosales, J. (2010). Estrategias didácticas. *Estrategias didácticas*. D.F: UNAM.
https://dcb.ingenieria.unam.mx/DCB/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_17.pdf

Sabariego Puig, M., & Bizquera Alzina, R. (2004). *El proceso de investigación parte I*. En R. Bizquera Alzina, I. Dorio Alcaraz, J. Gómez Alonso, A. Latorre Beltrán, F. Martínez Olmo, I. Massot Lafon, J. Mateo Andrés, M. Sabariego Puig, A. Sans Martin, M. Torrado Fonseca, & R. Vilá Baños, *Metodología de la investigación Educativa* (2009 ed., págs. 19-48). La Muralla S.A.

Sales-Oliveira, C., Villas-Boas, S., & Las Heras, S. (2016). *Estereótipos de género e sexismo em docentes do ensino superior*. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7(19), 22-41.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2016.19.185>

Sánchez Aguera, N. (2017). *El feminismo y la visibilidad de la mujer. Una propuesta didáctica para eso* [Memoria de trabajo para obtener el grado de máster Universitario en Formació del Professorat, Universitat de les Illes Balears]. Universitat de les Illes Balears.

Scott, J. W. (1986). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En M. Lamas, *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (págs.

265-302). México: PUEG.

<http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/646/1/261->

[Scott,%20Joan%20W.pdf](#)

Seashore Louis, K. (1994). *Beyond 'managed change': rethinking how schools improve. School effectiveness and school improvement, 5(1), 2-24.*

Secretaría de Gobernación. (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.

Gaceta Parlamentaria, 18(5266), 3-225.

Secretaría de Salud del Gobierno de México. (s.f.). *Centro Nacional de Equidad de*

Género y Salud Reproductiva. <https://www.gob.mx/salud%7Ccnegsr/que-hacemos>

SEP. (6 de julio de 2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Diario*

Oficial de la Federación, págs. 194-320.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf

SEP. (2021). *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa.* (S. d.

Educativa, Editor, & S. I. Educativa, Productor) Retrieved 2024, from

Sistema de Información y Gestión Educativa:

<https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>

Silva Dominguez, N. N. (18 de 01 de 2023). *Oficio No. EFD/002/2023. Puebla:*

Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico BUAP.

Tang, Q. (2016). Presentación. En M. C. Arango Restrepo, & E. Corona Vargas,

Guía para la Igualdad de Género en las Políticas y Prácticas de la Formación Docente (pág. 5). UNESCO.

Tolozano Benites, S. E., Lara Díaz, L. M., & Illescas Prieto, S. A. (2015).

Formación pedagógica del profesorado en las carreras tecnológicas del Instituto Bolivariano de Tecnología de Ecuador. Ciencia y Sociedad, 40(1), 109-132.

Toro Santacruz, S. E. (2017). *Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. Publicando, 4(11), 459-483.*

Torres, J. (1998). *El curriculum oculto.* Ediciones Morata.

Trujillo Holguín, J. A. (2019). *Las reformas al artículo 3º constitucional de 2013 y 2019, ¿continuidad o cambio de rumbo educativo?* En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo, & J. L. García Leos, *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (págs. 59-75). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Ubillos, S., Mayordomo, S., & Páez, D. (2003). *Actitudes: definición y medición Componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada.* En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos, & E. Zubieta, *Psicología social, cultura y educación* (págs. 293-317).

UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo xxi: visión y acción. Educación Superior y Sociedad, 9(2), 97-113.*

<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>

UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.* PARIS: UNESCO.

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción*

para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

UNESCO. (2022). *Conferencia Mundial de Educación Superior WHEC2022.*

Reinventando la Educación Superior para un Futuro Sostenible. Barcelona:

UNESCO. <https://en.unesco.org/sites/default/files/whhec2022-concept-notes.pdf>

UNICEF. (2021). *Gender transformative education.* UNICEF.

Universidad de Los Lagos. (2020). *Buenas prácticas para incorporar el enfoque de género.* Universidad de Los Lagos, Osorno.

Univesidad Autónoma Metropolitana. (2020). *Políticas transversales para erradicar la violencia por razones de género.* Univesidad Autónoma Metropolitana.

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente.* Narcea.

Vargas Cordero, Z. (2009). *La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica.* *Revista Educación*, 33(1), 155-165.

Vázquez Cupeiro, S. (2015). Ciencia, estereotipos y género: una revisión de los marcos explicativos. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 22(68), 177-202.

Vázquez Ramos, A., López González, G., & Torres Sandoval, I. (2021). *La violencia de género en las instituciones de educación superior: elementos para el estado de conocimiento.* *Nueva Época*, 51(2), 299-326.

Velasco, I. (2007). *Hacia una educación superior con equidad de género.* *Inventio*, 3(5), 43-48.

Veláz de Medrano, C., & Vaillant, D. (2021). *Aprendizaje y desarrollo profesional*

docente. Fundación Santillana.

Weiss, C. H. (2008). *Evaluation Research. Methods of Assessing Program*

Effectiveness (Tercera ed.). (F. González Aramburo, Trad.) México: Trillas.

ANEXOS

Anexo A. Tabla de evaluación del Taller

Tabla de evaluación del Taller							
TIPO DE SABER A EVALUAR	OBJETIVO	ACTIVIDAD	INSTRUMENTO	No. SESIÓN	PORCENTAJE DE EVALUACIÓN		
Conocimientos	Evaluar los conocimientos teóricos básicos de las y los participantes relacionados con la inclusión de la PdG en la enseñanza a través de las didácticas propuestas en el taller	Contestar el cuestionario	Cuestionario de conocimientos	1 (Pretest)	25 %		
				2 (Posttest)			
Habilidades	Evaluar las habilidades de las y los participantes para incorporar la PdG en la enseñanza a través de las didácticas propuestas en el taller	TRABAJO EN CLASE	Rúbrica de evaluación	1	25%		
		Cuadro comparativo					
		Inventario de actitudes				Lista de cotejo	2
		Role play				Rúbrica de evaluación	3
		PROYECTO FINAL	Rúbrica de evaluación	4	25 %		
Actitudes	Evaluar las actitudes de las y los participantes para incorporar la PdG en la enseñanza a través de las didácticas propuestas en el taller	Actitudes del o la alumna exhibida durante el taller	Lista de Cotejo	1 y 3	25 %		

Anexo B. Matriz de reactivos del cuestionario de conocimientos del taller en perspectiva de género dirigido a docentes

Matriz de reactivos del cuestionario de conocimientos del taller en perspectiva de género dirigido a docentes											
Nombre de la Unidad de Aprendizaje: Sistema sexo – género y su relevancia en el proceso de enseñanza											
Objetivo de la Unidad de Aprendizaje: Que él o la asistente identifique las características y conceptos del sistema sexo-genérico a través del análisis de las manifestaciones socio históricas de las relaciones entre hombres y mujeres para que asuma una posición crítica con respecto al género y su influencia en el proceso de enseñanza.											
No. de UA	Competencias particulares/ Unidad de Competencia	Resultados de Aprendizaje Propuesto por Sesión	Contenidos	Descripción	Conocimiento a evaluar	Nivel de Dominio					
						1	2	3	4	5	6
1	Identifica elementos relevantes del sistema sexo - género	Explica el concepto de sexo y género, así como su implicación en el proceso de enseñanza mediante la realización de un cuadro comparativo	1.1 Sistema sexo- género	1.1.1 Género	1.Define el concepto de género	x					
				1.1.2 Sexo	2.Distingue las diferencias entre sexo y género			x			
				1.1.3 Orientación sexual	3.Identifica la influencia del género las orientaciones sexuales		x				
	Reconoce la influencia del sistema sexo genérico en el proceso de enseñanza	que distinga las características y diferencias entre los conceptos para asumir una posición crítica con respecto al género.	1.2 Influencia del género en el proceso de enseñanza	1.2.1 Roles y estereotipos de género	4.Distingue los roles y estereotipos de género en la enseñanza			x			

Matriz de reactivos del cuestionario de conocimientos del taller en perspectiva de género dirigido a docentes

Nombre de la Unidad de Aprendizaje: Perspectiva de Género en el Aula

Objetivo de la Unidad de Aprendizaje: Explicar la perspectiva de género como una herramienta para identificar y atender las desigualdades entre hombres y mujeres en el proceso de enseñanza.

No. de UA	Competencias particulares/ Unidad de Competencia	Resultados de Aprendizaje Propuesto por Sesión	Contenidos	Descripción	Competencia de aprendizaje	1	2	3	4	5	6	
2	Distingue las desigualdades entre hombres y mujeres y su impacto en el aula	Analiza las desigualdades por las que atraviesan mujeres y hombres, por medio de la revisión de textos relacionados al tema y un inventario personal de creencias, conductas, actitudes y prejuicios relacionados con el género para reconocer la relevancia de la incorporación de la perspectiva de género en el aula.	2.1 Igualdad y discriminación por motivos de género en la educación superior	2.1.1 Discriminación por motivos de género	5. Distingue acciones que ocasionan discriminación por motivos de género en la educación			x				
				2.1.1.1 Sexismo, androcentrismo y misoginia en la educación superior	6. Distingue situaciones sexistas, androcéntricas y misóginas en la educación superior			x				
				2.1.2 Enfoques de igualdad	7. Clasifica acciones que fomentan la igualdad de acuerdo con los distintos enfoques de igualdad			x				
	Comprende la relevancia de incorporación de la perspectiva de género en el aula			2.2 Perspectiva de género en la educación superior	2.1.3 Marco Legal de la Perspectiva de Género en la educación superior	8. Reconoce las normas e instrumentos jurídicos que determinan la incorporación de la PdG en la educación superior		x				
					2.2.1 PdG como herramienta de análisis e intervención en el aula	9. Explica el uso de la perspectiva de género en el aula		x				

Matriz de reactivos del cuestionario de conocimientos del taller en perspectiva de género dirigido a docentes

Nombre de la Unidad de Aprendizaje: Prácticas Docentes con Perspectiva de Género

Objetivo de la Unidad de Aprendizaje: Que él o la asistente incorpore la perspectiva de género en el ejercicio de sus actividades como docente para prevenir y atender las principales problemáticas en relación a las desigualdades por motivos de al género.

No. de UA	Competencias particulares/ Unidad de Competencia	Resultados de Aprendizaje Propuesto por Sesión	Contenidos	Descripción	Competencia de aprendizaje	1	2	3	4	5	6
3	Analiza la formación docente y su repercusión en el currículo	Aplica la perspectiva de género en su práctica docente y resuelve las principales problemáticas en relación a las desigualdades por motivos de género.	3.1 Formación docente y su influencia en el curriculum	3.1.1 Dimensiones de la formación docente	10. Identifica las dimensiones de la formación docente en las que la perspectiva de género influye para disminuir la desigualdad por motivos de género		x				
				3.1.2 Currículo formal y oculto	11. Distingue acciones que fomentan o impiden la igualdad de género en el aula a partir del currículo formal y oculto			x			
	Examina distintas didácticas y buenas prácticas docentes con perspectiva de género para incorporarlas a su desempeño docente	Incorpora la perspectiva de género a sus prácticas docentes a partir de las didácticas constructivista social y feminista	3.2 Prácticas docentes	3.2.1 Didáctica y conocimiento del constructivismo social	12. Aplica la didáctica constructivista social para incorporar la PdG en el aula				x		
				3.2.2 Didáctica y conocimiento feminista	13. Aplica la didáctica feminista para incorporar la PG en el aula				X		

Anexo C. Cuestionario de conocimientos

CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTOS

El siguiente cuestionario tiene como objetivo evaluar los conocimientos teóricos básicos de las y los participantes relacionados con la inclusión de la Perspectiva de Género en la enseñanza a través de las didácticas propuestas en el taller. Por favor llena los campos de identificación y contesta los siguientes reactivos siguiendo las indicaciones.

Nombre completo:

Edad:

Sexo:

1. Selecciona la opción que mejor defina el concepto de género

El concepto de género social se refiere a:

- a) una construcción social que, dependiendo del sexo del individuo, le asigna conductas, roles y características en función de la cultura de determinada sociedad, por lo que varían en el tiempo y establecen distinciones entre lo femenino y lo masculino.
- b) la clasificación de hombres y mujeres como femenino y masculino.
- c) la manera en que hombres y mujeres se desempeñan de acuerdo a sus características anatómicas dentro de una sociedad.
- d) Las distintas características sexuales con las que hombres y mujeres nacen y que orientan su comportamiento en la vida.
- e) El conjunto de características biopsicosociales que han sido atribuidas a hombres y mujeres según la sociedad en la que se encuentren.

2. Relaciona las casillas sexo y género con los enunciados del lado derecho, según corresponda

a. Sexo	1.La amplitud de la cadera, el tipo de fibras musculares y el nivel de producción hormonal son algunas características determinadas por este
	2.Es una construcción social
	3.Determina conductas, creencias y actitudes a hombres y mujeres
	4.Conjunto de acciones que las instituciones deben seguir para cumplir con la agenda vigente
b. Género	5.Se modifica a través del tiempo, la cultura y la sociedad
	6.La manera de vestir, el tipo de fragancias corporales y el desempeño en labores profesionales y domésticas son determinadas por este
	7.Es determinado por las condiciones biológicas del sujeto y se expresa en caracteres sexuales primarios y secundarios.
	8.Se asocia con la reproductibilidad

- a) a,1,3,7,8 y b,2,4,5,6
- b) a,1,7,8 y b,2,3,4,5,6
- c) a,1,7,8 y b,2,3,5,6**
- d) a, 2,3,5,6 y b,1,7,8
- e) a,2,3,4,5,6 y b 1,7,8

3. Lee la siguiente situación y responde

Arturo, un joven de 22 años de edad sostiene una relación sexoafectiva con Jorge, otro hombre de la misma edad. Ambos mantienen una relación monógama, pese a que antes de iniciar la relación, Arturo había mantenido relaciones sexoafectivas con otras parejas, entre ellas mujeres. La semana pasada, algunos padres de familia y personal de la institución educativa donde estudia, se enteraron

de su noviazgo, por lo que las autoridades de la escuela decidieron suspenderlo de clases debido a que no va de acuerdo con la imagen que la institución quiere dar a la sociedad.

¿Cuál es la orientación sexual de Arturo? y ¿Arturo fue suspendido por motivos de discriminación?

- a) No tiene una orientación sexual definida, pero si fue suspendido por motivos de discriminación
- b) Su orientación sexual es homosexual y fue suspendido por motivos de discriminación
- c) Su orientación sexual es bisexual y no fue suspendido por motivos de discriminación
- d) Su orientación sexual es homosexual y no fue suspendido por motivos de discriminación
- e) Su orientación sexual es bisexual y fue suspendido por motivos de discriminación

4. Relaciona las casillas “Rol de género” y “Estereotipo de género” con los incisos del lado derecho, según corresponda

a. Rol de género	1. Son tareas o actividades que se espera realice una persona por el sexo al que pertenece
b. Estereotipo de género	2. Influyen en la elección de carrera, contribuyendo a la disparidad entre sexos en la matrícula de profesiones
	3. Son ideas socialmente compartidas que se atribuyen a una persona en función del sexo al que pertenece, las cuales suelen generar prejuicios
	4. Las mujeres usualmente se desempeñen en profesiones relacionadas con el cuidado y la asistencia como la enfermería, en tanto que, a hombres en profesiones relacionadas con el cálculo, por ejemplo, las ingenierías.
	5. Tienen impacto en la actitud y las conductas de los individuos, lo que fomenta comportamientos que generan exclusión y desigualdad

- a) a-1,3 b-2,4, 5
- b) a,1,2 b,3,4,5
- c) a-1,5 b-2,3,4

d) a-2,3,5 b-1,4

e) a- 1,4 b-2,3,5

5. Identifica los enunciados que son ejemplos de discriminación por motivos de género en la educación

1. Determinar que las mujeres usen falda y los hombres pantalón para asistir uniformados a las instituciones educativas
2. Burlas y molestias a un estudiante por su orientación sexual
3. Que los varones participen mucho en clase y las mujeres no
4. Hostigamiento sexual a las alumnas
5. La cantidad superior de mujeres en la matrícula de una determinada carrera

a) 2,3,4

b) 1,2,3

c) 2,3,4

d) 1,2,4

e) 2,3,5

6. Relaciona las casillas “Sexismo”, “Androcentrismo” y “Misoginia” con los incisos del lado derecho, según corresponda

<p>a. Sexismo</p> <p>b. Androcentrismo</p> <p>c. Misoginia</p>	<p>1. Puede manifestarse en la elección del docente de posturas teóricas que naturalicen y reproduzcan la opresión y la inferioridad de las mujeres</p>
	<p>2. Fomenta el rechazo de las mujeres o la infravaloración de sus capacidades cognitivas y académicas</p>
	<p>3. Suele presentarse cuando en los contenidos de la materia solo se toman en cuenta los aportes de los hombres</p>
	<p>4. Se basa en creencias y prejuicios para establecer conductas y actitudes que discriminan, dominan o son condescendientes con un sexo.</p>
	<p>5. Un ejemplo es cuando el profesor o profesora conceden un trato especial a las mujeres u hombres del grupo en función de algún sesgo de género</p>
	<p>6. Dificulta la inclusión de las mujeres a licenciaturas donde predominan hombres al enfrentarse con espacios hostiles</p>

a) a- 1,3 b-4,5 c-2,6

b) a- 2,6 b-1,3 c-4,5

c) a- 3,4 b-5,6 c-1,5

d) a- 4,5 b-1,3 c-2,6

e) a- 1,2 b-5,6 c-3,4

7. Relaciona las acciones que fomentan la igualdad en la educación superior, con el enfoque de igualdad que le corresponde.

<p>1. Igualdad como no discriminación</p> <p>2. Igualdad como no subordinación</p>	<p>A) Analiza el contexto sociohistórico para determinar las condiciones de los grupos en desventaja y poder intervenir de acuerdo con las circunstancias</p> <p>B) Implementar acciones afirmativas como la denominada cuota de género a la matrícula de las IES y en los cargos de estas</p> <p>C) Reconocimientos de los mismos derechos y oportunidades para hombres y mujeres dentro de la normativa de las IES</p> <p>D) Analiza los casos individuales y las necesidades de cada parte para determinar si es razonable y adecuado realizar modificaciones que permitan el acceso a las mismas oportunidades, por ejemplo, la adaptación de una planeación en relación a un alumno o alumna.</p> <p>E) Busca que el alumnado y las autoridades reconozcan la desigualdad estructural para tomar medidas que transformen la sociedad</p> <p>F) Reconoce que pese a la existencia de leyes que fomenten la igualdad, esta no siempre se lleva a cabo</p>
------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

a) 1ACE, 2BDF

b) 1BEF, 2ACD

c) 1ABF, 2CDE

d) 1CDE, 2ABF

e) 1CDF, 2ABE

8. Del recuadro siguiente Identifica las normas e instrumentos jurídicos nacionales e internacionales que determinan la incorporación de la PdG en la educación superior

A) Art. 3 Constitucional	B) Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género BUAP	C) Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007)
D) Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer	E) Ley General de Educación Superior	F) Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
G) Pacto internacional de Derechos Civiles y Políticos	H) Declaración y la Plataforma de Acción Beijing	I) Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW)

a) Nacional ABC, Internacional DEFGHI

b) Nacional ABCE, Internacional DFGGI

c) Nacional ACE, Internacional DHI

d) Nacional ACE, Internacional DFHI

e) Nacional ABCE, Internacional DFHI

9. Completa el siguiente texto

La perspectiva de género es una _____ científica y metodológica que permite _____, _____ e intervenir en las causas y condiciones que generan relaciones desiguales entre hombres y mujeres por motivos de _____, por lo que se propone modificar las interacciones entre sexos y eliminar la desigualdad basada en el género. En el salón de clases, la perspectiva de género posibilita una educación integral que erradique los _____ y _____ de género a través de _____ que susciten el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para promover el respeto a los derechos humanos y el acceso a _____ que transformen las condiciones de desigualdad por motivos de género

generar espacios libres de desigualdad por motivos de género.

- a) teoría, comprender, identificar, discriminación, imposiciones, roles, intervenciones, la educación
- b) herramienta, identificar, analizar, género, roles, estereotipos, estrategias y estrategias didácticas, oportunidades de desarrollo**
- c) hipótesis, rastrear, examinar, sexo, prejuicios, estereotipos, recursos pedagógicos, oportunidades de desarrollo
- d) teoría, identificar, delimitar, género, prejuicios, estereotipos, prácticas docentes, una educación
- e) herramienta de análisis, entender, desmentir, discriminación, roles, estereotipos, la modificación de planes y programas, oportunidades de desarrollo

10. Lee el siguiente texto

La formación del profesorado es un proceso educativo, en el que los sujetos adquieren planificadamente conocimientos, actitudes y habilidades que les permiten ejercer labores docentes y mejorar su desempeño en distintos contextos. Dicho proceso educativo toma parte a lo largo de la vida del formante e impacta tanto en su desarrollo personal como profesional, pero también repercute en el entorno social. Tiene como objetivo la mejora del aprendizaje del alumnado, el progreso de la calidad educativa proporcionada por las instituciones educativas y la mejora en las condiciones que envuelven el estado de un país (Vaillant & Marcelo, 2015). Dado lo anterior, la formación en perspectiva de género en la educación coadyuva a la disminución de la desigualdad por motivos de género, a través

del desempeño que el docente ejerza en el curriculum formal y oculto.

Con base en esta información responde las siguientes preguntas.

La formación en perspectiva de género de las y los docentes se refleja en distintas dimensiones de formación docente. Por ejemplo, través de la dimensión _____ en la planeación didáctica y la selección de contenidos, también se manifiesta en las dimensiones _____ e _____ en las interacciones con el alumnado y la comunidad, así como en un aspecto individual en las dimensiones _____ y _____ del docente.

a) metodológico-didáctico, social, interpersonal, personal, valoral

b) Dimensión social y dimensión valoral

c) La dimensión interpersonal, pedagógica y valoral

d) La dimensión institucional, dimensión social y dimensión valoral

e) Dimensión pedagógica, dimensión social, dimensión interpersonal y dimensión valoral

11. Clasifica los ejemplos según el tipo de currículo

<p>1. Curriculum oculto 2. Curriculum formal</p>	<p>a) La profesora comenta a su alumnado que la manera en la que se comporta Juan es poco masculina por lo que no debería portarse así en lugares públicos ya que hay niños que lo pueden ver</p> <p>b) Incorporar en la planeación los aportes que autoras han realizado a la disciplina</p> <p>c) Karina se siente incomoda porque en el salón hay algunos estudiantes que comparten fotos intimas de sus compañeras, lo comentó con el profesor y él le respondió que mejor pusiera atención en sus estudios y no en lo que hacen sus compañeros</p> <p>d) Se ha contemplado en el programa, que para la asignatura habrá un módulo con contenido relacionado a la perspectiva de género</p>
------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- a) 1ab,2cd
- b) 1ad,2bc
- c) 1abc, 2d
- d) 1ac,2bd
- e) 1bcd, 2a

12. El profesor de la asignatura de “Dispositivos electrónicos” ha planeado llevar a cabo sus sesiones incorporando la perspectiva de género a su materia ¿Qué acciones debería llevar a cabo para asistirse de la didáctica constructivista social e incorporar la perspectiva de género a sus clases?

1. Impulsar la participación de las alumnas y la convivencia respetuosa formando equipos de trabajo en donde las mujeres desempeñen tareas de dirección y liderazgo
 2. Solicitar trabajos en equipo
 3. Efectuar una evaluación orientada al proceso en la que se tome en cuenta la actitud hacia la igualdad de género en el aula
 4. Crear ambientes de aprendizaje muy cercanos a la realidad
 5. Solicitar a los alumnos que escriban un poema sobre la igualdad de género
- a) 1,5
 - b) 2,4
 - c) 1,3
 - d) 3,4
 - e) 4,5

13. La profesora de la asignatura de “Estudios de Microeconomía” tiene el propósito de incorporar la perspectiva de género a las sesiones en el aula ¿Qué acciones debería llevar a cabo para asistirse de la didáctica feminista para incorporar la perspectiva de género a sus clases?

1. Recuperar las experiencias personales del alumnado
2. Tener en cuenta la construcción social del género para diseñar sus clases
3. Visibilizar la aportación que las mujeres han llevado a cabo sobre la disciplina, solicitando investigaciones que recuperen estas contribuciones
4. Solicita al alumnado realizar un ejercicio de análisis microeconómico que tenga en cuenta las relaciones económicas desiguales por motivos de género
5. Promover la socialización en el aula

- a) 1,5
- b) 2,4
- c) 1,4
- d) 3,4
- e) 2,3

ANEXO D. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES

Rúbrica para evaluar cuadro comparativo entre Sexo y Género (sesión 1)

Indicadores	Nivel			
	Muy bien (2 puntos)	Bien (1.5 puntos)	Regular (1 punto)	Deficiente (0.5 puntos)
Establece los elementos y características a comparar entre el sexo y el género	Identifica todos los elementos de comparación. Las características elegidas son suficientes y pertinentes.	Incluye la mayoría de los elementos que deben ser comparados. Las características son suficientes para realizar una buena comparación.	Faltan algunos elementos esenciales para la comparación. Sin embargo, las características son mínimas.	No enuncia los elementos ni las características a comparar.
Identifica las diferencias	Identifica de manera clara y precisa las diferencias entre los elementos comparados.	Identifica la mayor parte de las diferencias entre los elementos comparados.	Identifica varias de las diferencias entre los elementos comparados.	No identifica las diferencias de los elementos comparados.
Representación esquemática de la información	El organizador gráfico presenta los elementos centrales y sus relaciones en forma clara y precisa.	El organizador gráfico que construye representa los elementos con cierta claridad y precisión.	El organizador gráfico elaborado representa los elementos solicitados, aunque no es del todo claro y preciso.	El organizador gráfico no representa esquemáticamente los elementos a los que hace alusión el tema.
Entrega	La entrega fue hecha en tiempo y forma, así como presentada en el formato preestablecido.	La entrega fue hecha en tiempo y forma, aunque no en el formato preestablecido.	El formato en que se presentó fue el preestablecido, pero la entrega no fue hecha en tiempo y forma.	La entrega no fue hecha en tiempo y forma, asimismo el formato en que se presentó no fue el preestablecido.
Ortografía, gramática y presentación.	Sin errores de ortografía.	De 1 a 2 errores de ortografía.	De 3 a 4 errores de ortografía.	5 o más errores de ortografía.

Instrumento de evaluación para la sesión 2

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN			
LISTA DE COTEJO			
Criterios	SI	NO	Valor
Identifica sus propias actitudes y conductas que fomentan la desigualdad por motivos de género.			25
Identifica las consecuencias de sus actitudes y conductas a través del análisis con PdG.			25
Propone una manera para modificar sus propias actitudes y conductas que fomentan la desigualdad por motivos de género.			25
Presenta una relación clara y precisa entre la actitud o conducta, su consecuencia y su propuesta de transformación.			25
		TOTAL:	

Instrumento de evaluación para la sesión 3

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE ROLE PLAY					
CRITERIOS	DESCRIPCIÓN	ESCALA			PUNTAJE
		BIEN (3)	REGULAR (2)	INSUFICIENTE (1)	
Presentación	Evalúa la representación de la problemática planteada	Todos los participantes se desenvuelven con fluidez y representan de manera creíble su papel	Los participantes se desenvuelven con relativa fluidez y representan de manera regularmente creíble su papel	Los participantes se desenvuelven con escasa fluidez y representan de manera poco creíble su papel	
Organización y participación	Evalúa la organización y la participación de los integrantes en la representación	Todos los integrantes participan en la propuesta presentada con una adecuada distribución de los roles y responsabilidades	Todos los integrantes aparecen en la propuesta, pero solo algunos participan activamente en ella y existen algunos errores al distribuir los roles dentro del grupo.	Solo algunos integrantes aparecen en la propuesta presentada, pues no existe participación del resto de los miembros, y es difícil ponderar su aporte.	
Manejo del tema	Evalúa el dominio que los integrantes poseen sobre los conceptos relacionados con la problemática presentada	Todos los participantes hacen adecuado uso de los temas revisados en el taller vinculándolos de forma precisa con la problemática presentada	Los participantes hacen adecuado uso de los temas revisados en el taller vinculándolos de forma poco precisa con la problemática presentada	Los participantes hacen uso inadecuado de los temas revisados en el taller por lo que no hay vinculación con la problemática presentada	
Resolución	Evalúa la solución que el equipo da a la problemática planteada	Identifica la problemática y plantea una solución adecuada a partir de la PdG	Identifica parcialmente la problemática y plantea una solución parcialmente adecuada a partir de la PdG	No identifica la problemática por lo que no plantea solución adecuada a partir de la PdG	
				PUNTAJE OBTENIDO	
VALORACIÓN DEL DESEMPEÑO		BIEN			
		PUNTAJE OBTENIDO 9-12			
		REGULAR			
		PUNTAJE OBTENIDO 5-8			
		INSUFICIENTE			
		PUNTAJE OBTENIDO 4-7			

Anexo E. Instrumento para la evaluación del proyecto final

RUBRICA DE DESEMPEÑO					
Objetivo: evaluar el desempeño en el diseño de un plan clase que incluya la PdG a la asignatura por medio de la didáctica constructivista social y/o feminista para desarrollar en el alumnado conocimientos, actitudes y habilidades que fomenten la igualdad de género					
CRITERIOS	DESCRIPCIÓN	ESCALA			PUNTAJE
		BIEN (3)	REGULAR (2)	INSUFICIENTE (1)	
PLANEACIÓN Y TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PdG					
Uso del lenguaje	Evalúa el uso del lenguaje incluyente en la planeación.	Hace uso del lenguaje incluyente no sexista en todo momento de la planeación.	Hace uso del lenguaje incluyente no sexista en algunos momentos de la planeación.	No se encuentra presente el uso de lenguaje incluyente no sexista en la planeación.	
Inclusión de la PdG en la Planeación	Evalúa la inclusión de la PdG en los contenidos curriculares de la planeación para promover la igualdad de género.	Incluye congruentemente la PdG en todos los elementos curriculares según la asignatura.	Incluye congruentemente la PdG en algunos de los elementos curriculares según la asignatura.	No incluye congruentemente la PdG en ninguno de los elementos curriculares según la asignatura.	
ANÁLISIS DE PROBLEMÁTICAS RELATIVAS AL GÉNERO					
Análisis con PdG	Evalúa si la planeación analiza con PdG los principales problemas relacionados con la desigualdad de género en la educación y la comunidad.	Identifica con claridad y atiende a los principales problemas relacionados con la desigualdad de género en la educación y la comunidad.	Identifica y atiende de manera parcial a los principales problemas relacionados con la desigualdad de género en la educación y la comunidad.	No Identifica y atiende los principales problemas relacionados con la desigualdad de género en la educación y la comunidad.	

RUBRICA DE DESEMPEÑO				
DIDÁCTICA QUE INCORPORA LA PDG				
Estrategias didácticas	Evalúa el uso de las didácticas feminista para fomentar la igualdad de género.	Emplea la didáctica feminista para plantear estrategias didácticas que permiten la adquisición de conocimientos y el fortalecimiento de habilidades para la igualdad de género, durante fases de la sesión.	Emplea la didáctica feminista para plantear estrategias didácticas, que permiten la adquisición de conocimientos y el fortalecimiento de habilidades para la igualdad de género, durante algunas de las fases de la sesión.	No emplea la didáctica para plantear estrategias didácticas durante las fases de la sesión.
Organización del grupo y participación de las mujeres	Evalúa la presencia de sesgos de género en organización del grupo.	Organiza el grupo para realizar actividades de forma igualitaria y promueve la participación de las mujeres.	Organiza el grupo para realizar actividades de forma igualitaria.	No organiza el grupo para realizar actividades de forma igualitaria y no promueve la participación de las mujeres.
Recursos didácticos	Evalúa el empleo de recursos didácticos que evitan sesgos de género de género y representan equitativamente las aportaciones de las mujeres.	Hace uso de materiales didácticos libres de sesgos de género e incluye equitativamente las aportaciones de las mujeres a su campo de conocimiento.	Hace uso de materiales didácticos libres de sesgos de género sin embargo no incluye equitativamente las aportaciones de las mujeres a su campo de conocimiento.	Hace uso de materiales didácticos que presentan sesgos de género y no incluye las aportaciones de las mujeres a su campo de conocimiento.

RUBRICA DE DESEMPEÑO					
EVALUACIÓN CON PdG					
Instrumentos y criterios de evaluación	Evalúa el uso de instrumentos de evaluación libres de sesgos de género.	Los criterios e instrumentos de evaluación son justos, libres de sesgos de género y toman en cuenta las actitudes que promueven la igualdad de género.	Los criterios e instrumentos de evaluación son justos, libres de sesgos de género.	Los criterios e instrumentos de evaluación contienen sesgos de género y no toman en cuenta las actitudes que promuevan la igualdad de género.	
					PUNTAJE OBTENIDO
VALORACIÓN DEL DESEMPEÑO		BIEN			
		PUNTAJE OBTENIDO 15-18			
		REGULAR			
		PUNTAJE OBTENIDO 11-14			
		INSUFICIENTE			
		PUNTAJE OBTENIDO 0-10			

Anexo F. Lista de cotejo para evaluar la actitud docente

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA ACTITUD DOCENTE				
DIMENSION	DOMINIO	ATRIBUTOS	SI	NO
Actitud hacia la formación docente en PdG	Actividad colaborativa e individual	Muestra interés por aprender sobre los temas del taller		
		Muestra disposición para realizar actividades en equipo e individualmente		
		Muestra disposición al diálogo y al intercambio de ideas		
	Motivación personal	Participa activamente		
		Reconoce sus áreas de oportunidad para mejorar		
Promoción de la igualdad de género en el aula	Visibilización de la desigualdad de género en el aula	Realiza aportaciones que ayudan a visibilizar la desigualdad por motivos de género		
	Promoción de la igualdad de género en el aula	Evita reproducir roles y estereotipos de género		
		Muestra respeto por igual a sus compañeros y compañeras en clase		
Enseñanza con PdG en el aula	Transversalidad de la PdG en la educación	Reconoce la importancia de la PdG en el proceso de enseñanza		
		Muestra interés por incorporar la PdG en la disciplina en que se desempeña		
	Estrategias didácticas	Contextualiza sus aportaciones y actividades del taller a su práctica docente		
		Muestra interés por incorporar el uso didáctico de la PdG en la enseñanza		

Anexo G. Planeaciones de clase del Taller en Perspectiva de Género para Docentes

PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA DOCENTES

SESIÓN I. SISTEMA SEXO GENÉRICO Y SU RELEVANCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

Planteamiento del campo problemático de la sesión.

¿Cómo influye el sistema sexo-género en la educación superior?

¿Cómo se reproducen los estereotipos de género en la enseñanza?

El análisis de estas preguntas es un recurso que conlleva la interrogación del quehacer y el papel docente en relación a la enseñanza y la reproducción del sistema sexo-género, lo cual sirve como punto de partida para abordar los siguientes conceptos:

La categoría de género (Sexo/género, roles y estereotipos)

Género en la educación (Género y educación: sexismo, androcentrismo, y misoginia)

Campo problemático relacionado con la sesión.

El género se construye socialmente, a partir de las características que una sociedad en determinado espacio y tiempo atribuye arbitrariamente a mujeres y hombres, de manera que se espera que estos cumplan con “distintas tareas, comportamientos, valores y funciones sociales a cada uno de los sexos.” (Argibay et al, 1998, p. 47) las cuales constituyen la feminidad y la masculinidad, así como los roles a los que hombres y mujeres deben señirse. Por lo tanto, el género determina mediante ordenamientos socioculturales, las relaciones entre hombres y mujeres, cuya dinámica estructuran relaciones desiguales de poder. En este sentido las instituciones de educación superior no se encuentran exentas de reproducir modelos socioculturales androcéntricos, misóginos y sexistas en las prácticas educativas dentro y fuera del aula. Por ello, es importante que las IES adopten modelos de formación docente tendientes a identificar, producir e implementar estrategias de enseñanza dirigidas a la transformación de las estructuras que dominan en los saberes y prácticas educativas, así como evitar la reproducción de roles y estereotipos de género, promoviendo la igualdad, la inclusión y la eliminación de la violencia por motivos de género. En consecuencia, el papel del profesorado como agente de cambio a través del proceso de enseñanza requiere de formación relativa al género y el análisis de sus consecuencias y formas en las que se reproducen roles y estereotipos, con el propósito de identificar y comprender los conceptos que le permitan distinguir las desigualdades resultantes de las dinámicas de género e incidir positivamente en el proceso de enseñanza.

Capacidad.

Identifica las características y conceptos del sistema sexo-género para asumir una posición crítica con respecto a las prácticas sexistas y androcéntricas en el proceso de enseñanza género y su influencia en el proceso de enseñanza.

Introducción

El género se construye socialmente, a partir de las características que una sociedad en determinado espacio y tiempo atribuye arbitrariamente a mujeres y hombres, de manera que se espera que estos cumplan con “distintas tareas, comportamientos, valores y funciones sociales a cada uno de los sexos.” (Argibay et al, 1998, p. 47) por lo tanto suscita dinámicas que generan condiciones de desigualdad para hombres y mujeres y que atraviesan directa y/o transversalmente diversos ámbitos y escenarios, entre ellos la educación superior. En el caso de la educación las IES no son ajenas a los contenidos culturales socialmente compartidos, en tanto que los miembros de instituyen conocimientos e interacciones relacionadas al género, así mismo los miembros de sus comunidades educativas producen y reproducen desde sus vivencias, las estructuras determinadas socio históricamente al comportamiento de hombres y mujeres.

A nivel institucional hay diversas medidas que buscan atender dicha problemática e implementar transversalmente la perspectiva de género a la institución, sin embargo, es necesario que los docentes adquieran los conocimientos básicos relacionados con el tema para incorporarla a su quehacer profesional. Con este motivo, a continuación, se revisan los conceptos clave del sistema sexo-género.

I.- Reflexionemos antes de integrar nuevos aprendizajes. - (Actividad de aprendizaje orientada a sensibilizar o reconocer aprendizajes previos).

Nombre de la actividad: Los aliens llegan a la tierra

Instrucciones: el grupo recibe la noticia que va a recibir la visita de una comisión de alienígenas en la clase, están interesados en conocer a los y las habitantes de la Tierra. Esta comisión supo que en la especie humana del Planeta Tierra hay hombres y mujeres, pero no sabe cómo distinguirlos, por eso pide ayuda al grupo de docentes para que les den pistas para poder saber cómo distinguirlos. Sobre todo, niños, niñas, jóvenes mujeres, jóvenes hombres. El grupo se divide en parejas para poder hacer la descripción y compartirla con los demás.

Esta actividad permite reconocer las construcciones socioculturales individuales y grupales del alumnado sobre las mujeres y los hombres, la feminidad y la masculinidad. Es conveniente toda vez que visibiliza los elementos culturales asociados al género, por lo tanto, roles y estereotipos que son atribuidos a cada sexo y distingue las características biológicas de las socioculturales. Así mismo posibilita la reflexión personal y grupal sobre las ideas que integran las representaciones de hombres y mujeres, brindando un acercamiento a los conceptos de sexo y de género a partir de los conocimientos y experiencias previas del alumnado.

II.- Integremos nuevos aprendizajes. - Actividad de aprendizaje (Actividad de construcción individual).

A partir de la revisión de los temas presentados en la sesión y de la consulta del Glosario de Género (2007) del Instituto Nacional de las Mujeres, el facilitador solicitará al alumnado que de manera individual se realice un cuadro comparativo entre sexo y género, el cual tenga en cuenta las manifestaciones que cada uno presenta en las interacciones sociales y educativas. El propósito de la actividad es fortalecer la habilidad para identificar las características y conceptos del sistema sexo-género, estableciendo un esquema que permita visualizar claramente las diferencias entre el sexo y el género, así como su implicación en el proceso de enseñanza.

III.- Apliquemos los dominios conceptuales discutidos. (Actividad de construcción colectiva).

1. Las y los alumnos forman equipos y comparten con el grupo el cuadro comparativo que realizaron de manera individual.
2. Los equipos realizan tres conclusiones sobre los temas vistos basándose en los cuadros comparativos.
3. De manera grupal se eligen tres conclusiones que recuperen las ideas clave de los cuadros comparativos, su ámbito de aplicación y las consecuencias relacionadas a la educación y la enseñanza.

IV.- Evaluación.													
Criterios de evaluación.		Logros de aprendizaje.	Evidencias de aprendizaje.										
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Criterio</th> <th>Porcentaje de evaluación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Conocimientos</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Trabajo en clase</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Actitud</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Proyecto final</td> <td>25%</td> </tr> </tbody> </table>		Criterio	Porcentaje de evaluación	Conocimientos	25%	Trabajo en clase	25%	Actitud	25%	Proyecto final	25%	<p>Identifica elementos relevantes del sistema sexo genérico</p> <p>Reconoce la influencia del sistema sexo genérico en el proceso de enseñanza</p>	<p>Cuadro comparativo sobre los conceptos de sexo y género</p>
Criterio	Porcentaje de evaluación												
Conocimientos	25%												
Trabajo en clase	25%												
Actitud	25%												
Proyecto final	25%												

V. Lista de bibliografía y recursos educativos digitales consultados y complementarios.

- AJ+Español. [AJ+Español]. (31 de marzo de 2023). *Sexismo invisible en las escuelas* [Archivo de video]. Facebook. <https://www.facebook.com/watch/?ref=saved&v=6383765074976568>
- Canal AJ+Español. [AJ+Español]. (19 de agosto de 2019). *¿Escuelas obligan a niños a llevar el cabello corto?* [Archivo de Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZGppCgxE6Z4>
- Fernández Guasti, A. (2009). Bases biológicas de la preferencia sexual. *Ciencia – Academia Mexicana de Ciencias*, 60 (2), 23-36.
- Hernández García, Y. (2006). Acerca de género como categoría analítica. *Nómadas.Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 13(1).
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2007). *Glosario de Género*. Instituto Nacional de las Mujeres.
- Leñero Llaca, M. I. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. SEP.
- Luke, C., & Gore, J. (1999). Mujeres en el medio académico. Estrategia, lucha, supervivencia. En M. Belausteguigoitia, & A. Mingo, *Géneros Prófugos Feminismo y Educación* (págs. 369-389). PUEG UNAM.
- Subirats, M., & Brune, C. (1999). Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En M. Belausteguigoitia, & A. Mingo, *Géneros Prófugos Feminismo y Educación* (págs. 189-224). PUEG UNAM.

PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA DOCENTES

SESIÓN II. PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL AULA

Planteamiento del campo problemático de la sesión.

¿Qué es la perspectiva de género y para qué sirve?

¿Cuáles son las principales desigualdades por motivos de género que ocurren en la educación superior?

¿De qué manera se puede usar la PdG en la enseñanza?

La reflexión de estos cuestionamientos permite profundizar en el análisis y la identificación de acciones que fomentan la desigualdad y la discriminación de género en la educación superior, así mismo promueve la búsqueda de estrategias y herramientas que promuevan la igualdad entre sexos por medio del proceso de enseñanza. De este modo, se profundiza en herramientas de análisis e intervención como la perspectiva de género, la cual permite una adecuada comprensión del contexto y de la naturaleza de las desigualdades por motivos de género, lo cual se ve reflejado en una intervención contextualizada al medio del docente y el alumnado. En consecuencia, dan pie a la revisión de los siguientes tópicos:

Igualdad y discriminación por motivos de género en la educación superior (discriminación, sexismo, androcentrismo, misoginia y enfoques de igualdad)

Perspectiva de género en la educación superior (marco legal de la PdG en la educación y PdG como herramienta de análisis e intervención en el aula)

Campo problemático relacionado con la sesión.

De acuerdo con la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006) la perspectiva de género se refiere a:

La metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2006, p.2)

Esta definición sitúa a la Perspectiva de Género (PdG) como una herramienta metodológica que permite reconocer que las diferencias entre hombres y mujeres no se constituyen únicamente sobre una base biológica, sino que se construyen a partir de procesos sociales que ocasionan discriminación y desigualdad sobre las mujeres, pero también posibilita estimar el grado con el que estas situaciones se presentan y objetar e intervenir acerca de las condiciones que reproducen tales circunstancias.

En consecuencia, la perspectiva de género aparece como una la herramienta que permiten identificar y transformar dichas desigualdades. Por ello, la aplicación de la perspectiva de género en los procesos de enseñanza es necesaria para prevenir y atender las asimetrías sociales entre hombres y mujeres a través de distintas estrategias educativas que promuevan actitudes y comportamientos que combatan la discriminación y faciliten el acceso a oportunidades y el desarrollo de toda persona sin discriminación por motivos de género.

Profundizando en las condiciones de desigualdad por motivos de género en la educación superior, la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2021 (ENDIREH) señala que el 47.8% de las mujeres encuestadas que cuentan con educación superior reportaron sufrir algún tipo de violencia en el último año y 16.9% sufrió esta violencia en el ámbito educativo. Además, las personas agresoras de las mujeres que experimentaron violencia en el ámbito escolar en el 2021 fueron el compañero de clase con el 46.2%, y el maestro con el 16.6% y la escuela ocupó el 66.9% como el espacio con mayor prevalencia a nivel nacional (INEGI, 2021, p. 34, 39, 44). Por lo tanto, es necesario llevar a cabo acciones que brinden al personal docente los saberes necesarios para desempeñarse adecuadamente en la aplicación de la perspectiva de género en su práctica de enseñanza.

Capacidad

Explicar la perspectiva de género como una herramienta para identificar y atender las desigualdades entre hombres y mujeres en el proceso de enseñanza.

Introducción

A partir de las condiciones de desigualdad suscitadas por el género, surge la necesidad de un instrumento o herramienta que facilite advertir y ocuparse de dichas condiciones, por esto es necesario que las y los docentes sean capaces de identificar y prevenir las situaciones de desigualdad de género en la educación. En este sentido, la perspectiva de género permite identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2006, p.2). De este modo el profesorado tendrá los conocimientos y habilidades para promocionar la igualdad en la enseñanza y el aula.

I.- Reflexionemos antes de integrar nuevos aprendizajes. - *(Actividad de aprendizaje orientada a sensibilizar o reconocer aprendizajes previos).*

Preguntas/Práctica reflexiva

Consiste en recuperar conocimientos previos. Parte de la reflexión que hace la persona respecto al sistema sexo -género y sus experiencias y prácticas vividas. Es una opción formativa que considera la experiencia individual para profundizar en el conocimiento y la reflexión de las prácticas profesionales y al mismo tiempo se nutre de los aportes de los distintos miembros del grupo para el aprendizaje.

El grupo responderá a cuestionamientos acerca de los temas de la sesión previa, con el fin de fortalecer los conocimientos de la sesión anterior e integrarlos a nuevos conocimientos. Así mismo responderá a las siguientes preguntas:

¿Qué conoces acerca de la perspectiva de género?

¿Para qué sirve la PdG?

¿Puede incorporarse a la enseñanza, si es así de qué manera crees que sería?

II.- Integremos nuevos aprendizajes. - Actividad de aprendizaje (*Actividad de construcción individual*).

El facilitador solicitará al alumnado que de manera individual se realice un inventario personal de creencias, conductas, actitudes y prejuicios que posee y cuales le gustaría modificar, relacionados con el género y la educación para reconocer la relevancia de la incorporación de la perspectiva de género en el aula.

Posteriormente de forma grupal se revisarán diversos materiales con información práctica para mantener actitudes adecuadas en relación a las desigualdades de género en el aula y se llevará a cabo una lluvia de ideas en la que las y los alumnos compartan sus reflexiones acerca del ejercicio y las maneras de modificar las actitudes frente al grupo, con el fin de ampliar la visión de los participantes.

III.- Apliquemos los dominios conceptuales discutidos. (*Actividad de construcción colectiva*).

1. Las y los alumnos forman equipos y se distribuyen los siguientes textos para realizar una lectura grupal: “Perspectiva de Género”, “Perspectiva de género y formación docente. Sobre la tematización y las enunciaciones del género en un diseño curricular para la educación superior”, “Tema 4 de ¿Qué es y para qué es la perspectiva de género” e “Inclusión del análisis del género en la Ciencia”
2. Los equipos realizan tres conclusiones sobre los textos y desarrollan estrategias para implementar la perspectiva de género en el aula, las cuales anotarán en una ficha de trabajo para compartirlas con el grupo.
3. De manera grupal se eligen tres conclusiones que recuperen los aprendizajes de la sesión.

IV.- Evaluación.			
Criterios de evaluación.		Logros de aprendizaje.	Evidencias de aprendizaje.
Criterio	Porcentaje de evaluación	Distingue las desigualdades entre hombres y mujeres y su impacto en el aula Comprende la relevancia de incorporación de la perspectiva de género en el aula	Inventario personal de actitudes y conductas que fomentan la desigualdad de género Ficha de trabajo
Conocimientos	25%		
Trabajo en clase	25%		
Actitud	25%		
Proyecto final	25%		

- Amilibia, I. R., Gulino, M. R., & Sciortino, M. S. (2022). Perspectiva de género y formación docente. Sobre la tematización y las enunciaciones del género en un diseño curricular para la educación superior. En S. Sciortino, *Géneros y políticas públicas: acerca de programas, marcos normativos y experiencias en territorio* (págs. 45-51). Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad (LECyS).
- Artal, R. M. (2009). Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 27, 5-21.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2 de Agosto de 2006). Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 1-30.
- Donoso Vázquez, T., Montané, A., & Pessoa de Carvalho, M. E. (2014). Género y calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 157-171.
- Guevara R., Elsa, "Género en investigación educativa", en Norma Blázquez Graf y Ana Celia Chapa (coords.), *Inclusión del análisis del género en la Ciencia*, México, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2018, pp. 47-58.
- Igualdad de género UNAM. [Igualdad de género UNAM]. (17 de junio de 2021). Experiencias sobre la incorporación de la perspectiva de género en la educación formal [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bmw6iN8gofI>
- Seret Bravo, E., Torres Falcón, M., Brito Dominguez, M., & Chaparro Martínez, A. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género. Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de Género, en educación superior*. Instituto de la Mujer Oaxaqueña.
- Vazquez Laba, V., & Palumbo, M. (2020). Causas y efectos de la discriminación y la violencia de género en el ámbito universitario. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 3(2).

PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA DOCENTES

SESIÓN III. DOCENCIA Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

Planteamiento del campo problemático de la sesión.

¿Qué relación existe entre la formación docente, el currículo formal y oculto y la perspectiva de género?

¿De qué manera influyen las prácticas docentes en la transformación social?

¿Es posible disminuir la desigualdad por motivos de género a partir de perspectivas y actividades didácticas?

La formación hace alusión a la adquisición de una serie de aprendizajes que posibilitan el adecuado desempeño para realizar una determinada tarea, es decir que se entiende como un proceso que permite la integración de habilidades, herramientas y conocimientos para hacer frente a variados escenarios y, a su vez, solucionar diversas problemáticas originadas en contextos específicos. En el ámbito educativo es primordial la formación del docente, debido a que impacta directamente en la formación de las y los estudiantes a través del currículo y por consiguiente también influye en la configuración y la transformación social. En este sentido es de suma importancia que el docente adquiera una serie de saberes que le permitan prevenir y atender las desigualdades de género, a partir de su ejercicio profesional.

Plantear y responder los cuestionamientos señalados, comprende el abordaje del docente de nivel superior como actor clave en la transformación social debido a su relación con la formación de profesionistas y el vínculo con la comunidad. De este modo se establece un punto de partida para analizar los siguientes conceptos:

Formación docente y perspectiva de género

Didáctica con perspectiva de género en el aula

Prácticas docentes

--

Campo problemático relacionado con la sesión.

El docente es un agente generador de procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, es a su vez un agente de cambio. En este sentido, las y los profesores son figuras que ejercen influencia en el alumnado. Por lo tanto, es importante que los profesionales de la educación integren a su formación y práctica diaria, saberes y acciones que coadyuven en la disminución de la desigualdad por motivos de género, ayudando a la formación integral de profesionistas a partir de la incidencia en los conocimientos, las actitudes y las habilidades que vinculen lo disciplinar con problemáticas sociales.

La formación de docentes en perspectiva de género se ve reflejada en diversas esferas, debido a que la formación del docente abarca distintos aspectos que buscan responder a las necesidades educativas del propio docente y del alumnado. Por lo consiguiente, estos conocimientos se reflejan en la interacción con otros profesionales, con la comunidad universitaria y en el ámbito profesional.

La formación del profesorado obedece en muchos de los casos a modelos de formación docente adoptados por las IES, los cuales facilitan el desarrollo progresivo de habilidades y conocimientos y que buscan resolver los principales problemas o desafíos de un contexto histórico específico. Por ello es relevante brindar alternativas de formación docente que incidan en las dinámicas sociales y la construcción del conocimiento, ya que como lo menciona Olivero Sánchez et al (2016) la concepción, comprensión y materialización de la formación docente emana de perspectivas y marcos conceptuales que interactúan con el conocimiento pedagógico, la investigación educativa y el contexto histórico.

Capacidad

Incorpora la perspectiva de género al ejercicio de sus actividades como docente para prevenir y atender las principales problemáticas en relación a las desigualdades por motivos de género.

Introducción

El proceso de formación docente impacta en diversas áreas, pues como lo señala Imbernón Muñoz (2020), la finalidad de la formación es que “mejore el aprendizaje de sus estudiantes y las escuelas, y que mejore el país” (p. 19), así mismo, esto se ve reflejado en el curriculum de las instituciones educativas, principalmente en el curriculum oculto, ya que como señala Flores Bernal (2005) el currículo oculto se compone de los mensajes transmitidos en las instituciones educativas, ya sea de manera consciente o inconsciente y comprende creencias, normas y rituales que establecen las relaciones y el comportamiento de alumnos y profesores de acuerdo a una determinada escala de valores. Por lo consiguientes es importante atender a la formación docente y sus prácticas, para fomentar una educación superior que elimine las desigualdades entre hombres y mujeres.

I.- Reflexionemos antes de integrar nuevos aprendizajes. - (Actividad de aprendizaje orientada a sensibilizar o reconocer aprendizajes previos).

Preguntas/Práctica reflexiva

Consiste en recuperar conocimientos previos. Parte de la reflexión que hace la persona respecto al sistema sexo -género y sus experiencias y prácticas vividas. Es una opción formativa que considera la experiencia individual para profundizar en el conocimiento y la reflexión de las prácticas profesionales.

El grupo responderá a cuestionamientos acerca de los temas de la sesión previa, con el fin de fortalecer los conocimientos de la sesión anterior e integrarlos a nuevos conocimientos. Así mismo se resolverán las dudas suscitadas de la sesión anterior responderá a las siguientes preguntas:

¿Cómo influye el docente y su formación en la disminución de desigualdad por motivos de género?

¿De qué manera incorporarías la PdG a las clases de tu asignatura?

¿La PdG puede incorporarse en todas las áreas de conocimiento y materias?

¿Cómo podría incluirse la PdG en tus prácticas como docentes?

II.- Integremos nuevos aprendizajes. - Actividad de aprendizaje (*Actividad de construcción individual*).

Banco de actividades didácticas

Las y los estudiantes elaboran individualmente un breve listado de actividades didácticas constructivista social y feminista que puede usar al impartir su asignatura, con el fin de construir un banco de actividades didácticas que pueda usar en clase y que promuevan la igualdad de género en el aula

III.- Apliquemos los dominios conceptuales discutidos. (*Actividad de construcción colectiva*).

Role play

1. Las y los alumnos forman equipos y se distribuyen textos que describen un problema que puede resolverse a partir de la perspectiva de género en las prácticas docentes
2. En plenaria los equipos representan la situación e incluyen la solución que encontraron analizan tres conclusiones sobre los textos y desarrollan estrategias para implementar la perspectiva de género en el aula, las cuales anotaran en una ficha de trabajo para compartirlas con el grupo
3. El alumnado elaborará en equipo tres conclusiones acerca de los temas vistos, posteriormente se compartirían y en grupo se determinarían tres

Escenarios de Role play para representación

Escenario 1

Reunión sobre el rendimiento académico:

Escenario: Te encuentras en una reunión con tus alumnos y alumnas, en la que se habla sobre el rendimiento académico. Durante la reunión, surgen preocupaciones sobre la percepción de desigualdad de género en el trato y las oportunidades educativas en el aula.

Tareas de role play: Los participantes pueden asumir roles de alumnado y docente con diferentes perspectivas y preocupaciones sobre la igualdad de género en el salón de clases. La actividad puede incluir la representación de situaciones en las que se aborden estas

preocupaciones y se busquen soluciones para promover la equidad de género en la escuela.

Escenario 2

Clase sobre igualdad de género:

Escenario: Un profesor está a punto de impartir una lección sobre igualdad de género en su clase, pero se enfrenta a la resistencia de algunos estudiantes que tienen actitudes misóginas, así como roles y estereotipos de género arraigados.

Tareas de role play: Los participantes pueden representar al profesor y a los estudiantes con actitudes resistentes. La actividad puede centrarse en cómo el profesor aborda las actitudes del alumnado para promover la igualdad de género y fomenta un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso.

Escenario 3

Intervención en el aula:

Escenario: Imagina una situación en la que un maestro o maestra observa que un estudiante está siendo víctima de acoso o discriminación de género por parte de otros compañeros en el aula. El maestro o maestra debe intervenir para abordar la situación de manera efectiva.

Tareas de role play: Los participantes pueden asumir los roles de maestro, estudiante víctima, y estudiantes que acosan. La actividad puede centrarse en cómo el maestro o maestra aborda la situación, promueve un ambiente seguro y de respeto, y educa a los estudiantes sobre la importancia de la igualdad de género y el respeto mutuo.

IV.- Evaluación.													
Criterios de evaluación.		Logros de aprendizaje.	Evidencias de aprendizaje.										
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Criterio</th> <th>Porcentaje de evaluación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Conocimientos</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Trabajo en clase</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Actitud</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Proyecto final</td> <td>25%</td> </tr> </tbody> </table>		Criterio	Porcentaje de evaluación	Conocimientos	25%	Trabajo en clase	25%	Actitud	25%	Proyecto final	25%	<p>Aplica la perspectiva de género para resolver problemáticas en relación a las desigualdades por motivos de género.</p> <p>Incorpora la perspectiva de género a sus prácticas docentes a partir de las didácticas constructivista social y feminista</p>	Banco de didácticas que promuevan la igualdad de género en el aula.
Criterio	Porcentaje de evaluación												
Conocimientos	25%												
Trabajo en clase	25%												
Actitud	25%												
Proyecto final	25%												

V. Lista de bibliografía y recursos educativos digitales consultados y complementarios.

Bolaños Cubero, C. (2003). Curriculum universitario género sensitivo e inclusivo. *Revista de Ciencias Sociales*(101-102), 71-78.

Coordinación para la Igualdad de Género UNAM. (2021). *Herramientas para una docencia igualitaria, incluyente y libre de violencias*. UNAM.

Imbernón Muñoz, F. (2020). Formación continua y desarrollo profesional docente. La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Flores Bernal, R. (2005). Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación* (38), 67-86.

Olivero Sánchez, F. R., Navas Montes, Y., & Rosa Pacheco, S. (2016). Modelos de formación inicial del docente. Hacia una convergencia en la Universidad Latinoamericana. En M. R. Tolozano Benítez, *Memorias del segundo Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación innovadora, para un desarrollo humano sostenible* (págs. 1684-1695). Universidad Estatal de Guayaquil.

Pinedo González, R., Arroyo González, M., & Bersosa Ramos, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos*(21), 35-51.

UNAM. (2022). *Cómo incorporar la perspectiva de género (PEG) en los planes y programas de estudio de la UNAM Pautas para bachillerato, licenciatura y posgrado*. UNAM.

PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA DOCENTES

SESIÓN 4. EVALUACIÓN Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Planteamiento del campo problemático de la sesión.

Es necesario que el aprendiente integre los conocimientos que ha adquirido a lo largo de las cuatro sesiones y fortalezca su aplicación en diversos contextos y escenarios, por lo que las siguientes preguntas ayudan a reflexionar acerca del tema:

¿Qué he aprendido en el curso y de qué manera puedo trasladarlo a mi quehacer diario como docente?

¿Cuáles son los principales retos que considero podría enfrentar para incorporar la PdG en mi práctica y cómo puedo solucionarlos?

¿Qué me hace falta aprender para fortalecer mis saberes respecto al tema?

Campo problemático relacionado con la sesión.

Con el propósito de verificar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y brindar retroalimentación al alumnado acerca de sus fortalezas y áreas de oportunidad es necesario llevar a cabo una evaluación del aprendizaje de las personas asistentes al taller, el cual se propone generar conocimientos, habilidades y actitudes en los docentes que se traduzcan en herramientas que impacten en el proceso de enseñanza a través del diseño de planes de clase que recuperen didácticas oportunas para la atención de retos y desafíos que implican la incorporación de la perspectiva de género y la promoción de la igualdad por medio de la enseñanza sin importar la disciplina de este. De este modo, la evaluación del taller tiene en cuenta el proceso educativo y los resultados de este para tener en cuenta una mayor perspectiva del proceso y de los conocimientos con los que cuenta el profesorado que finaliza el taller.

Por lo tanto, esta sesión se centra en profundizar, evaluar y retroalimentar los distintos saberes que las y los docentes han adquirido a lo largo de las sesiones. De esta manera no sólo se proporcionará información valiosa acerca del rendimiento del estudiante, lo que le permite determinar las herramientas con las que cuenta y tomar decisiones acerca de su proceso formativo, sino también sobre sus inquietudes y necesidades de formación lo que resulta de suma importancia para la generación de ofertas de formación docente, al mismo tiempo esta información

Por otra parte, el cierre del taller toma lugar en esta sesión, por lo que es el momento para finalizar el taller y dar la despedida a las y los asistentes.

Capacidad

Integra saberes adquiridos en taller con el propósito de incluir a la perspectiva de género en su práctica docente.

Introducción

La evaluación constituye un proceso que permite lograr la mejora del objeto evaluado, por lo tanto, en este caso se busca la retroalimentación de las y los asistentes al taller, con el propósito de identificar fortalezas y áreas de oportunidad para la aplicación de la PdG en las sesiones de las asignaturas que imparten.

I.- Reflexionemos antes de integrar nuevos aprendizajes. - *(Actividad de aprendizaje orientada a sensibilizar o reconocer aprendizajes previos).*

En plenaria se reflexionará acerca de los saberes generados en el taller, los cuales comprenden conocimientos, habilidades y actitudes que permiten incluir la PdG en las clases, a través de la didáctica, sin importar la disciplina en la que el docente se desempeñe.

Respondiendo a:

¿Cómo puedo transferir lo aprendido en el taller, a mis actividades como docente?

¿Qué otros temas relacionados con la PdG en el aula me gustaría aprender?

¿Cuáles son los principales retos que considero podría enfrentar para incorporar la PdG en mi práctica y cómo puedo solucionarlos?

¿Qué me hace falta aprender para fortalecer mis saberes respecto al tema?

II.- Integremos nuevos aprendizajes. - Actividad de aprendizaje (*Actividad de construcción individual*).

Cuestionario de conocimientos

De manera individual la alumna o alumno responderá el cuestionario con el objetivo de evaluar los conocimientos adquiridos a lo largo del taller.

Plan clase

De manera individual la alumna o alumno compartirá con el facilitador el plan clase que ha elaborado como parte de la evaluación.

Retroalimentación de la evaluación

El facilitador brindará de manera individual una retroalimentación acerca de la evaluación de los aprendizajes del docente.

III.- Apliquemos los dominios conceptuales discutidos. (*Actividad de construcción colectiva*).

Cierre del taller

Se efectuará la finalización del taller, compartiendo las experiencias y aprendizajes generados a lo largo de este.

IV.- Evaluación.				
Criterios de evaluación.		Logros de aprendizaje.	Evidencias de aprendizaje.	
Criterio	Porcentaje de evaluación	Incorpora la perspectiva de género a su práctica docente a través de las didácticas del constructivismo social y el feminismo para promover la igualdad de género.	Cuestionario de conocimientos Plan clase	
Conocimientos	25%			
Trabajo en clase	25%			
Actitud	25%			
Proyecto final	25%			

V. Lista de bibliografía y recursos educativos digitales consultados y complementarios.

--

Anexo H. Planeaciones de clase de los participantes del taller Participante XXXX1

Plan de Curso

Asignatura: **Administración y Gestión para el Cuidado**

Código: **ENFS 251**

Sección: **003**

NRC: **23123**

Período: **Primavera 2024**

Integrantes de Academia:

DCE. María Claudia Morales Rodríguez

Competencia Relacionada con el Perfil de Egreso:

Aplica la Administración y Gestión del cuidado para mantener una cultura organizacional que favorezca la práctica profesional y la salud; mediante el proceso administrativo con liderazgo y ética.

Competencia(s) de la Unidad de Aprendizaje:

Integra el proceso administrativo con enfoque disciplinar en el cuidado de la salud humana para articular la planeación, organización, integración, dirección y control de los recursos humanos, materiales y físicos existentes en los diferentes niveles de atención.

Unidad: Unidad II. La Administración del Departamento/Dirección de Enfermería

Tema	Instrucciones	Evidencia de Aprendizaje y Límite de Entrega	Evaluación (Ponderación)	Recursos	Actividades del Docente
2.3. Organización e Integración 2.3.1 Selección y reclutamiento de personal 2.3.2 Descripción de puesto	Act. 5 elaborar la descripción del puesto de la Jefa de Enfermeras Conformen equipos de tres personas, incluyendo un alumno y dos alumnas. Identifiquen y describan las funciones o tareas que corresponden al puesto de Jefatura de Enfermería	Descripción de puesto Fecha: 12 de septiembre	Ponderación: 3 % La actividad se evaluará con la Lista de cotejo	Soto-Fuentes, P., Reynaldo Grandón, K., Martínez Santana, D., y Jerez-Yáñez, O. (2014). Competencias para la enfermera/o en el ámbito de gestión y administración: Desafíos actuales de la profesión. Aquichan, 14(1). Recuperado de http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/2684/pdf Chiavenato, I. (2020). Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones (10ª ed.). España: McGraw-Hill. Chiavenato, I. & Sapiro, A. (2017). Planeación estratégica. Fundamentos y aplicaciones (2ª ed.). México: McGraw-Hill.	Exposición del tema con presentaciones en power point Retroalimentación de las funciones que corresponden al puesto jerárquico desarrollado

Unidad: UNIDAD IV. Calidad en la Administración para el Cuidado de la Salud

Tema	Instrucciones	Evidencia de Aprendizaje y Límite de Entrega	Evaluación (Ponderación)	Recursos	Actividades del Docente
<p>4.3 Calidad de los servicios de enfermería, indicadores para su seguimiento, análisis y medición</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calidad del cuidado de enfermería. • Relación entre calidad del cuidado enfermero y eventos adversos • Monitorización de indicadores de calidad en enfermería. 	<p>Act. 10 Debe entrar a la página de la Comisión Permanente de Enfermería y descargar los manuales que se mencionan en los recursos, lea cómo se llena el <i>Formato de recolección de datos</i> y el de <i>concentración de datos</i> imprima ambos formatos y llene el correspondiente al de TRATO DIGNO POR ENFERMERÍA, realice el ejercicio simulando un total de 10 pacientes (casos). Escanee los formatos ya llenos y los subirá a la plataforma en formato PDF</p>	<p>Subir escaneados y en formato PDF los formatos del indicador que se menciona Fecha de entrega: 24 de octubre</p>	<p>Ponderación 3% La actividad se evaluará con la Lista de cotejo</p>	<p>Secretaría de Salud. Subsecretaría de Innovación y Calidad. Comisión Interinstitucional de Enfermería. (2005). Evaluación de los servicios de calidad. recuperado de https://www.uv.mx/personal/lbotello/files/2015/08/ID_7.pdf</p> <p>Tres nuevos indicadores para la prevención de infecciones y seguridad del paciente. Recuperado de: http://www.cpe.salud.gob.mx/site3/publicaciones/docs/indicadores_infecciones_seguridad.pdf</p> <p>DOF: 17/08/2020. Secretaría de Salud. Programa Sectorial de Salud 2020-2024. Recuperado de https://www.uv.mx/personal/lbotello/files/2015/08/ID_4.pdf</p>	<p>Revisión de los indicadores</p>

Elaboró: Pérez Noriega & Pérez Badillo, agosto 2020.

INDICADORES DE CALIDAD: TRATO DIGNO

CONCENTRADO MANUAL

VARIABLE	N°	%
1. La enfermera (o) lo saluda en forma amable		
2. Se presenta la enfermera (o) con usted		
3. Cuando la enfermera (o) se dirige a usted lo hace por su nombre		
4. La enfermera le explica sobre los cuidados o actividades que le va a realizar		
5. La enfermera (o) se interesa porque dentro de lo posible su estancia sea agradable		
6. La enfermera (o) procura ofrecerle las condiciones necesarias que guardan su intimidad y/o pudor		
7. La enfermera (o) lo hace sentirse segura (o) al atenderle		
8. La enfermera (o) lo trata con respeto		
9. La enfermera (o) le enseña a usted o a su familiar los cuidados que debe tener respecto a su padecimiento		
10. Hay continuidad en los cuidados de enfermería las 24 horas del día		
11. Se siente satisfecho con el trato que le da la enfermera (o)		

Usar lenguaje incluyente:

- Uso de paréntesis: enfermera (o)
- El personal de enfermería (usar genéricos incluyentes)
- Variable 4 no incluye ambos géneros
- Variable 7. El personal de enfermería le hace sentir seguridad
- Variable 11. Siente satisfacción con el trato

Plan de clase

Asignatura: Enfermería Fundamental I

Total de alumnos: 13 (9 mujeres, 4 hombres)

Tema: **Baño de esponja**

Objetivo: Las y los estudiante conocerán la importancia del baño de esponja, así como el material y equipo necesario para el procedimiento.

Estrategias didácticas:

- Simulación en laboratorio
- Trabajo colaborativo
- Reflexión

Instrucciones:

1. Consulte el tema en la bibliografía recomendada
2. Analiza el caso clínico en **parejas (debe ser mixta), permitirá la inclusión**
3. En el laboratorio, posterior a la demostración del procedimiento por tu docente, prepara material y equipo necesario para la ejecución del procedimiento.
4. Trasladarlo a la unidad del paciente.
5. Procedimiento:
 - Explicar el procedimiento
 - Explicar que la pareja realizará el procedimiento, con ética y siempre considerando que están dando un **cuidado a una persona.**
 - Mantener su individualidad

- Realizar el baño de esponja de acuerdo a lo aprendido en la lectura y en la demostración
- Explicarle al paciente su traslado a hospitalización, haciendo referencia que **será ubicado en una sala de hombres**, ya que su sexo es masculino y las políticas institucionales no permiten que esté en sala de mujeres.
- La pareja reflexionará respecto a su actuar profesional ante esta situación.

Caso clínico: en la cama 3 del servicio de urgencias se encuentra Rosy de 30 años de edad por un accidente automovilístico, cuando usted la valora y toma sus datos generales le comenta que es **homosexual** y que su nombre verdadero es Carlos, respecto a sus necesidades básicas, identifica la higiene corporal no es la ideal y no puede trasladarse a la regadera, por lo tanto, decide realizarle un baño de esponja, para su **posterior traslado a hospitalización.**

Bibliografía

Reyes G.; (2023) Fundamentos de Enfermería. 2ª Edición. Ed. Manual Moderno, México

Participante XXXX3

Asignatura: Enfermería Avanzada

Código _____

Sección: 001, 002, 003 NRC: _____

Periodo: Primavera 2024

Titular de Asignatura: _____

Objetivo: Profundizar y enriquecer las competencias para implementar la enfermería avanzada el cuidado del adulto en estado crítico mediante el uso del método enfermero y la innovación de la tecnología biomédica, con sentido humanístico y pensamiento crítico.

Tema	Instrucciones	Evidencia de Aprendizaje y Límite de Entrega	Evaluación (Ponderación)	Recursos	Actividades del Docente
<p>Unidad II.</p> <p>2.4 Intervenciones de enfermería avanzada. Protocolo ACLS Terapia de infusión de inotrópicos y vasopresores (Norepinefrina, Dobutamina, Dopamina, Vasopresina)</p>	<p>Actividad 1</p> <ol style="list-style-type: none"> Consulta y estudia el algoritmo de Reanimación Cardiopulmonar Avanzada Adulto de la AHA. Análisis de conceptos en plenaria frente a grupo. <p>Actividad 2</p> <p>Práctica de laboratorio a través de simulación clínica: <u>RCP avanzado</u>, atendiendo protocolo AHA</p> <ol style="list-style-type: none"> Se integran grupos de 5 elementos conforme a la lista de asistencia. A partir un caso clínico, todos los estudiantes tendrán la oportunidad de rotar por los diferentes roles con la finalidad de demostrar las habilidades para atender una emergencia cardiaca. 	<p>Práctica de laboratorio: RCP avanzado 13- 16 febrero 2024</p>	<p>evaluación con lista de cotejo 13 %</p>	<ul style="list-style-type: none"> American Heart Association (2020). Guías para RCP y ACE. Ciencia para la educación de la reanimación, pp. 1- 32 American Heart Association (2018). Libro del proveedor de SVCA/ACLS Material complementario. Recuperado en la página web: http://ahainstructornetwork.americanheart.org/idc/groups/ahaecc_public/@wcm/@ecc/documents/downloadable/ucm_440920.pdfagregar <u>guias 2020</u> Gutiérrez, G. 2016. Uso de las <u>principales drogas inotrópicas, vasoactivas y vasodilatadoras</u> en el perioperatorio. Revista Mexicana de Anestesiología. https://www.medigraphic.com/pdfs/rma/cm-a-2016/cm-as161bx.pdf 	<p>Exposición de los temas: RCP Avanzado, algoritmo AHA, Vasopresores e inotrópicos</p> <p>Retroalimentación de los temas</p> <p>Taller:</p> <p>RCP Avanzado <u>Orointubación</u> cálculo de inotrópicos y vasopresores</p> <p>Dar acompañamiento en la práctica de laboratorio con simulación clínica.</p> <p>Fomentar la participación</p>

Enfermería Avanzada. Primavera 2024
Lista de verificación. Algoritmo RCP Avanzado

Nombre del estudiante: _____ Sección: _____
 Nombre del Docente: _____ Fecha: _____ Calificación: _____

Instrucciones: La práctica de laboratorio es mediante simulación clínica donde tendrás la oportunidad de rotar por los diferentes roles para adquirir las competencias que te permitan brindar atención oportuna y eficaz ante un paciente en estado crítico.

RUBRO	DESTREZA O HABILIDAD	Puntaje	SI	NO	
LIDER	Identifica cambio en el trazo ECG, pregunta en voz alta ¿Se encuentra usted bien?	0.2			
	Activa el código de emergencia	0.2			
	Verifica pulso y respiración de 5 a 10 segundos	0.2			
	Identifica ritmo desfibrilable VS cardiovertir	0.2			
	Asigna roles al equipo de trabajo sin hacer diferencia entre hombre y mujer	0.2			
	Inicia las compresiones	Comprime fuerte (5 cm), rápido (100-120/min) y permite expansión torácica completa.	1		
Realiza 30 compresiones, hace pausa para dos ventilaciones.		1			
Cambia de compresor (a) en dos minutos		0.5			
EQUIPO DE TRABAJO	Monitor/Desfibrilador	Coloca electrodos para monitoreo ECG, prepara palas y elige nivel de energía	1.5		
		Realiza las descargas al paciente, reconoce ritmo de paro, da indicaciones precisas para reactivar compresiones.	1.5		
		Comprobar pulso y tensión arterial			
	Vía aérea	Instala BVM al sistema de oxígeno empotrado	0.7		
		Realiza las ventilaciones secuencia CAB (técnica C-E)	0.6		
		Monitoreo de la capnografía y prepara material para la intubación endotraqueal	1		
		Realiza una ventilación IET cada 6 segundos vigilando las compresiones continuas.	0.6		
		Conecta a ventilador mecánico	0.6		
	Medicamentos	Administra 1 mg de adrenalina después de la segunda descarga desfibrilable (cada 3 -5 min)	1		
		Administra amiodarona IV bolo inicial de 300mg seguido de 150 mg y/o lidocaína 1-1.5 mg/kg segunda dosis al 50%	1		
		Prepara la sedación/analgesia para IET	1		
	Registro				
<u>Total de puntos</u>		/13			

Responsable de la evaluación: _____ Calificación Final: _____