



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**Diseño de una escala de actitudes para docentes ante la
incorporación de la perspectiva de género en el currículum
universitario**

TESIS

Que para obtener el título de
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Presenta:
Andrea Teresa Ramírez Castillo

Directora de tesis:
Dra. María Iliana Osorio Guzmán

Codirector de tesis:
Mtro. José Elías Sánchez Cid

Octubre 2022

Agradecimientos

En primera instancia agradezco a mis tutores de tesis, a la Dra. Iliana Osorio y al Mtro. Elías Sánchez por su paciencia, apoyo, respeto y pasión por la investigación, al mismo tiempo quiero reconocer sus increíbles habilidades como docentes y el carisma personal que les caracteriza, es necesario señalar su excelente guía, dirección y consejo, ya que me acompañaron a lo largo de la construcción del presente trabajo.

Extiendo también mis agradecimientos a la Dra. Josefina Manjarrez, al Dr. Gregorio García, el Dr. José Luis Rojas, a la Dra. Rocío Fragoso, a la Mtra. Angélica Juárez, a la Mtra. Georgina Carcaño, a la Mtra. Bartola Morales y a la Mtra. Teresa Forcelledo por haber mostrado su interés, además de sus valiosas aportaciones que permitieron la realización de esta investigación de una manera profesional, agradezco también la aportación de sus juicios, opiniones y en su momento consejos hacia la temática de mi tesis.

Continúo agradeciendo de manera infinita a mi familia, mis padres, Teresa Castillo y Ernesto Ramírez por su apoyo incondicional en mi vida y en mi formación, gracias por creer en mí siempre, gracias también a mis hermanas, Abril y Azul, por ser mujeres tan inteligentes que siempre me son fuente de admiración e inspiración, ¡Se logró hermanas!

Quiero agradecer también a Eder y Aloy por haberme acompañado en cierta etapa de mi vida y esta tesis, gracias por su tiempo y apoyo.

Igualmente agradezco a mis amistades, Javier, Diana y Lisset por haber estado conmigo desde los primeros semestres de la universidad, y jamás aburrirse de mis múltiples preguntas en clase; gracias también a mis amistades Maricarmen y Karina por seguir preguntado cada mes cómo iba con la tesis y motivarme a seguir adelante.

A nivel personal, como diría Snoop Dogg “Last but not least, I want to thank me. I want to thank me for believing in me,” que básicamente sin haber creído en mí misma, este proyecto se habría quedado como una idea en mi mente.

Finalmente, hago mención desde el respeto y memoria de nuestra compañera Ingrid Aremis, gracias In por haber sido la primera en mencionar los movimientos feministas en nuestras clases, jamás olvidaré tus aportaciones en el aula, quisiera que sepas que como a mí, has inspirado a más mujeres a luchar por nuestros derechos.

Por Ingrid y por todas a quienes les apagaron su voz.

[#SomosElGritoDeLasQueYaNoEstán](#)

RESUMEN

La presente investigación tiene el objetivo de diseñar una escala que evalúe la actitud de docentes universitarios hacia la incorporación de la perspectiva de género en contenidos curriculares, siguiendo como metodología cinco pasos para la redacción y construcción de reactivos abarcando las tres dimensiones del currículum, la formal, la real y la oculta, se utilizaron cuatro factores temáticos que de acuerdo a la revisión teórica sirven para la incorporación de la perspectiva de género al ámbito educativo, dichos factores son 1. lenguaje incluyente, 2. acciones de género, 3. valores de igualdad y equidad y 4. derechos y políticas incluyentes; los reactivos se sometieron a revisión por jueces y juezas para realizar el cálculo de V de Aiken, finalmente como resultado se obtuvo una escala tipo Likert con cuarenta y dos reactivos.

Abstract

The objective of this research is to design a scale that evaluates the attitude of university professors towards the incorporation of gender perspective in curricular content, following as a methodology five steps for the writing and creation of reagents, covering the three dimensions of the curriculum: the formal, the real and the hidden. Four thematic factors were used according to the theoretical review that serve to incorporate the gender perspective into the educational field. Those four factors are 1. inclusive language, 2. gender actions, 3. equality and equity values and 4. rights and inclusive policies. The reagents were submitted to review by judges to get the calculation of Aiken's V: finally, as a result, a Likert-type scale with forty-two reagents was obtained.

Índice general

Introducción	1
Capítulo I. Aproximación al objeto de investigación.....	4
1.1 Antecedentes	5
1.2 Planteamiento del problema	9
1.3 Objetivos	14
1.4 Justificación.....	15
1.5 Preguntas de investigación.....	22
1.6 Definición de variables	23
Capítulo II. Soporte teórico y contextual de las variables de investigación.....	24
2. Introducción al marco teórico.....	25
2.1 Actitudes	27
2.1.1 <i>Definición conceptual de actitud</i>	28
2.1.2 <i>Componentes de las actitudes</i>	30
2.1.3 <i>Funciones de la actitud</i>	32
2.1.4 <i>Atributos de la actitud</i>	36
2.1.5 <i>Instrumentos de medición de la actitud</i>	38
2.2 Teorías feministas	41
2.2.1 <i>Introducción a las teorías feministas</i>	46
2.2.2 <i>Definición conceptual de género</i>	61
2.2.3 <i>¿Qué es la perspectiva de género?</i>	64
2.2.4 <i>¿Qué es el enfoque de género?</i>	66

2.3 Currículum.....	66
2.3.1 Definición conceptual de currículum	67
2.3.2 Componentes de un currículum.....	72
2.3.3 El currículum universitario	74
2.4 Docencia.....	75
2.4.1 Concepto de docencia	76
2.4.2 Docencia universitaria	78
2.4.3 Características de la docencia universitaria de la BUAP.	79
Capítulo III. Estructura metodológica.....	84
3. Metodología de la investigación	85
3.1 Enfoque.....	85
3.2 Método o alcance de la Investigación.....	86
3.3 Operacionalización de las variables	88
3.4 Diseño del instrumento: Escala Likert.....	88
3.5 Confiabilidad y validez del instrumento	89
3.6 Población	92
3.6.1 Muestra para la validación de instrumento	98
3.7 Instrumento.....	100
3.8 Procedimiento	103
3.9 Primer paso: delimitación conceptual del constructo a evaluar.....	103
3.10 Segundo paso: construcción de los reactivos.....	108

3.11 Tercer paso: Revisión por juezas y jueces (coeficiente de validez: V de Aiken)	110
.....	
3.11.1 El Coeficiente de validez: V de Aiken	111
3.12 Cuarto paso: análisis de la información	112
3.13 Quinto Paso: modificación y rediseño de Instrumento como propuesta final	113
.....	
Capítulo IV. Resultados de la investigación	114
4. Resultados	115
4.1 V de Aiken	118
Capítulo V. Resolución de la investigación	127
5. Conclusiones	128
5.1 Discusión	135
Referencias	138
Anexo A. Formato validación por juzgado actitud perspectiva de género	142
Anexo B. Vaciado de respuestas del juzgado	145
Anexo C. Puntajes por reactivo de la evaluación por juzgado	147
Anexo D. Promedio de puntajes para cada reactivo de representatividad y claridad	149
.....	
Anexo E. Promedios de representatividad y claridad por reactivo	151

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 2.1 Género, distintas percepciones y definiciones	62
Tabla 2.2 Expresiones del currículum.....	70
Tabla 2.3 Componentes del diseño curricular de acuerdo con distintos autores.....	73
Tabla 3.1 Áreas de la oferta educativa de la BUAP y facultades correspondientes	93
Tabla 3.2 Concentrado de profesores de tiempo completo de nivel superior reconocidos por PRODEP por DES, grado y sexo	94
Tabla 3.3 Profesores de tiempo completo de nivel superior reconocidos por PRODEP por DES, unidad académica, grado y sexo	95
Tabla 3.4 Profesores de Medio Tiempo por unidad académica, dependencia administrativa, categoría y sexo de nivel superior.....	96
Tabla 3.5 Profesores Hora Clase por unidad académica y sexo de nivel superior	97
Tabla 3.4 Definiciones de los conceptos que conforman el constructo de investigación	104
Tabla 3.5 Los mecanismos e indicadores para incorporación de la Perspectiva de Género	105
Tabla 3.6 Nuevos mecanismos e indicadores para la incorporación de la Perspectiva de Género en el ámbito educativo	107
Tabla 3.7 Operacionalización de variables de investigación para la construcción de reactivos	107
Tabla 4.1 Reactivos clasificados por los puntajes promediados obtenidos en representatividad y claridad	116
Tabla 4.2 Reactivos clasificados por puntajes promediados.....	117
Tabla 4.3 Promedios y V de Aiken por factores	118
Tabla 4.4 V de Aiken general	119
Tabla 4.5 Puntajes del factor lenguaje Incluyente.....	120

Tabla 4.6 Análisis de reactivos del factor lenguaje incluyente	121
Tabla 4.7 Puntajes del factor acciones de género	122
Tabla 4.8 Análisis de reactivos del factor acciones de género	123
Tabla 4.9 Reactivos menores a .80 del factor valores de igualdad y equidad	124
Tabla 4.10 Análisis de reactivos menores a .80 del factor valores de igualdad y equidad	124
Tabla 4.11 Reactivos menores a .80 del factor derechos y políticas incluyentes	125
Tabla 4.12 Análisis de reactivos menores a .80 del factor derechos y políticas incluyentes	125

Figuras

Figura 2.1 Esquema del marco teórico y contextual que se utiliza en la investigación	26
Figura 2.2 Diferencias entre género y sexo	64
Figura 3.1 Proceso metodológico de la investigación	92
Figura 3.3 Esquema con los pasos para la realización de la EPeGeCU	102
Figura 3.4 Fusión de los mecanismos para la incorporación de la Perspectiva de Género en el ámbito educativo	106

Introducción

La presente investigación tiene como propósito la creación de un instrumento tipo Likert, con la finalidad de evaluar la actitud de docentes universitarios ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario, considerando las tres dimensiones que lo componen, el currículum formal, el real y el oculto.

Así pues, el trabajo de tesis se estructura en cinco partes, el primer apartado es la aproximación al objeto de investigación, que se compone de los antecedentes de investigación, es decir, se narraron los sucesos más importantes acerca del género, que nacen desde las teorías feministas, se explica también, la diferencia entre enfoque y perspectiva de género, en tal sentido, los textos, libros, artículos e incluso investigaciones previas con una temática similar que hila con el tópico de la tesis, todos aquellos antecedentes sirvieron como punto de partida para la investigación.

Dentro de este primer apartado se encuentra también el planteamiento del problema, en donde se dan a conocer los objetivos, en este caso el diseñar una escala que evalúe la actitud de docentes universitarios ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario, con todos los pasos correspondientes que se realizaron para lograr la construcción del instrumento.

Además, dentro del primer apartado aproximación al objeto de investigación, se realizó la redacción de la justificación, donde se expusieron algunas de las razones que conllevaron a la realización de la presente investigación, así como el acercamiento a la idea que la tesis expone, el campo educativo como un área de oportunidad para incorporar la perspectiva de género en el currículum en búsqueda de un cambio social y cultural en pro de la equidad.

Posteriormente se encuentran también dentro del primer apartado, las preguntas de investigación y una primera aproximación a las definiciones de las variables de

investigación, es decir, se empezó a hablar acerca de la actitud ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario, siendo ya la actitud lo que concierne como un estudio de psicología.

El segundo apartado es el marco teórico, donde se abundan y describen las actitudes, tanto la definición conceptual de actitud, los componentes, las funciones y los atributos de las actitudes, así como un repaso de los diferentes instrumentos que miden las actitudes; posteriormente dentro del marco teórico se encuentran las teorías feministas, se muestra también las definiciones conceptuales del género, qué es la perspectiva y el enfoque de género, así como sus principales diferencias.

De igual manera, dentro del marco teórico se encuentran las definiciones conceptuales del currículum, así como sus componentes, además se muestra a detalle qué es el currículum universitario, finalmente está plasmado dentro del marco teórico qué es la docencia, tal como la definición conceptual de docencia en general, docencia universitaria y especialmente qué características componen la docencia universitaria de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Posteriormente se encuentra como tercer apartado la metodología de la investigación, en donde se describe el enfoque seleccionado para la tesis, que es el cualitativo, tal como el método y alcance de la investigación, cabe mencionar que la presente investigación tiene un alcance exploratorio, además dentro del apartado se encuentra la operacionalización de las variables, el diseño de la escala Likert que se construyó, así como la confiabilidad y validez del instrumento, además de una descripción de la población y muestra para la validación del instrumento en el futuro.

Dentro de la tercera parte titulada "Metodología de la investigación" también se muestra y describe los pasos que se realizaron para la creación de la Escala de actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario (Upegui), es decir el procedimiento que se siguió para la construcción del instrumento, en tal sentido

el primer paso fue la delimitación conceptual del constructo a evaluar, el segundo paso consistió en la construcción de los reactivos, el tercer paso que se llevó a cabo fue la revisión por juezas y jueces (coeficiente de validez: V de Aiken), el cuarto paso que se realizó fue la modificación y análisis de la información, finalmente el quinto paso consistió en el rediseño de instrumento como propuesta final.

Un cuarto apartado consiste en los resultados de investigación, donde se aprecia el fruto de los pasos anteriores, en donde se muestran las calificaciones y los valores finales del cálculo de la V de Aiken, además de los análisis correspondientes a las evaluaciones de las y los jueces que participaron en esta tesis.

Finalmente se cierra con el capítulo V titulado "Conclusiones" en donde se presentan las aportaciones e ideas finales a las que se llegaron durante la realización de la Escala de actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario, y como producto final de la tesis se presenta en sí el instrumento.

Capítulo I. Aproximación al objeto de investigación

1.1 Antecedentes

Se ha demostrado a lo largo del tiempo que el feminismo permite la posibilidad de crear un nuevo pensamiento en la sociedad, para respaldar esta idea, es importante resaltar cuáles son los principales aportes del feminismo a la educación, Barffusón et al. (2010) explica acerca del feminismo:

Como movimiento social, surge hacia finales del siglo XVIII, y se torna político en el siglo subsecuente, cuando las mujeres luchan por el derecho a emitir el voto; previo a esto, ya habían ocurrido disputas acerca de la igualdad de los sexos en la Ilustración, a partir de los tratados sobre educación que surgieron durante el Renacimiento (p. 358).

Sin embargo, el movimiento feminista padece de múltiples críticas y prejuicios que reducen la importancia del arduo trabajo de éste, una de las críticas más frecuentes es a la manera en que las personas feministas realizan manifestaciones sociales en las calles de ciudades, en los monumentos, edificios, etc., una de las quejas principales es “no son formas”, por ejemplo, en México, una de las manifestaciones más controversiales fue la denominada “La revolución de la brillantina: una pugna por la memoria”, Salas (2021) explica:

En los últimos años han aumentado a nivel nacional el número de asociaciones feministas. El hartazgo de las mujeres y su necesidad de combatir estas violencias tuvo como punto de quiebre los cuatro casos de abuso sexual de agosto de 2019, en los que estaban involucrados agentes de la policía. Cuando se hicieron públicas estas agresiones, se difundieron en redes las consignas “No me cuidan, me violan” y “Me cuidan mis amigas, no la policía”. Se convocó a una primera manifestación en la Ciudad de México, durante la cual las manifestantes rociaron con brillantina (purpurina) morada al Secretario de Seguridad, Jesús Orta (p. 63).

Posteriormente, hubo otra gran manifestación, la marcha tuvo lugar el 12 de agosto de 2019 y su epicentro fue El Ángel de la Independencia, “El Ángel es unos de los lugares de memoria más representativos de la Ciudad de México. El día de la marcha, las feministas decidieron apropiarse de este espacio” (Salas, 2021, p. 64), y lo que aconteció fue una de las noticias más controversiales del movimiento feminista de las mexicanas, Salas (2021) comenta:

En la segunda marcha fue donde se suscitaron los eventos más polémicos (el incendio, las confrontaciones, los grafitis). Si bien ya había una creciente animadversión en contra de las feministas, las pintas sobre el monumento y otros daños dieron como resultado su absoluto desprestigio (p .64).

Como consecuencia, muchos de los medios incluyendo las redes sociales digitales como *Facebook* y *Twitter*, empezaron a expandir la noticia pero desde un discurso que mostraba desaprobación y rechazo a la manera en que las mujeres participaron en el movimiento feminista; ejemplo claro fue una tendencia en *Twitter* con el nombre de #EllasNoMeRepresentan, causando comentarios y críticas hacia las personas participantes, principalmente hacia las mujeres, “desestimar a las manifestantes fue compararlas con las mujeres que más tarde se encargaron de realizar la limpieza de la ciudad, con mujeres indígenas, madres solteras o con enfermeras u oficiales de policía” (Salas, 2021, p. 69), dentro de esta problemática ha surgido el interés de impactar en la sociedad desde un accionar distinto, y para fines de esta investigación, será la implementación de la perspectiva de género en el ámbito de la educación universitaria a través del currículum.

Como antecedente en cuanto la búsqueda de escalas semejantes a la temática de lo aquí propuesta, se encuentra la Escala de Actitudes de Rol de Género (EARG) que fue construida por García-Cueto et al., (2014), para universidades españolas como: la Universidad de Oviedo, la Universidad de Sevilla y la Universidad de Huelva. Estos autores

lograron crear una escala que evalúa las actitudes de rol de género, tomando como base la perspectiva teórica de la igualdad de género, y tiene como principal función identificar los roles de género que alimentan una actitud sexista y de discriminación hacia la mujer. “Los roles de género dependen de las actitudes y creencias acerca de los mismos, lo que al mismo tiempo facilita la formación de estereotipos que favorecerán la violencia en las relaciones interpersonales de pareja” (García-Cueto et al., 2015, p. 61) de manera que al crear la EARG, se buscó la prevención de la violencia de género.

Otro estudio realizado es el titulado: “La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes”, la finalidad es identificar las representaciones culturales, que definen como estereotipos de género interiorizadas por los jóvenes y adolescentes que cursan enseñanza secundaria, entre 14 y 18 años.

Para conocer la interiorización que los adolescentes tienen de los estereotipos sociales de género el primer paso consiste en elaborar un instrumento que recoja todas las vertientes en las que se dimensionan los estereotipos de género y elaborar indicadores de cada una de estas dimensiones (Colás y Villaciervos, 2007, p. 40).

Así pues, Colás y Villaciervos (2007) retoman aportaciones de otros teóricos como Bonino (2000), Freixas (2000), Bourdieu (2000) y Rebollo (2004 y 2006) sobre las creencias y mandatos imperativos de la masculinidad hegemónica, las características de la subjetividad femenina que identifican a la moral como una nueva categoría de análisis de la identidad de género. Este cuestionario se construyó a partir de seis áreas que se describen a continuación:

La primera área se identifica con el *cuerpo*, en ella se incluyen aspectos relativos al atractivo físico y el cuidado del cuerpo. La segunda se circunscribe al *comportamiento social*, incluyéndose en esta dimensión actitudes de los sujetos ante situaciones externas. El tercer apartado hace referencia al ámbito *competencial*, incluyendo en el mismo aspecto relacionados con las capacidades

habilidades de hombres y mujeres. La cuarta dimensión recoge la gestión de *las emociones*. La quinta aglutina las formas de *expresión afectiva* y por último la sexta concierne a la *responsabilidad social* (Colás y Villaciervos, 2007, p. 41).

Gracias a estudios como los ya mencionados, las investigaciones con temáticas de género siguen reproduciéndose y estos aportes son útiles para empezar a realizar investigaciones desde otras perspectivas y ciencias como por ejemplo la psicología, y de manera especial esta tesis está orientada a la realización de un instrumento sobre la perspectiva de género en el currículum universitario.

1.2 Planteamiento del problema

Actualmente en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla existen instituciones que a través de su misión ejercen una fuente de ayuda hacia diversos aspectos tales como evitar la violencia de género e impulsar las investigaciones de género.

La Dirección Institucional de Igualdad de Género surge por interés e iniciativa del Rector de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Dr. José Alfonso Esparza Ortiz, con la finalidad de impulsar en la BUAP la inclusión de la Perspectiva de Género en todas las tareas sustantivas y adjetivas de la institución, a fin de garantizar una convivencia libre de violencia y discriminación (BUAP, 2021, parr. 1)

Cabe mencionar que actualmente la rectora de la BUAP es la Dra. María Lilia Cedillo Ramírez, continuando con los objetivos de la DIIGE, ésta se encarga de coordinar actividades que se llevan a cabo en la BUAP que promuevan la institucionalización y transversalización de la perspectiva de género. Además, la DIIGE también procura contribuir al diseño e implementación de políticas y acciones que permitan atender la violencia de género y la discriminación a la diversidad humana a través de un programa institucional de prevención.

La necesidad de la creación de esta dirección tiene como antecedentes los diversos trabajos realizados a través de distintos espacios universitarios, como los generados en el Centro de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Letras y la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU); así como el desarrollo de diferentes acciones y estrategias encaminadas a generar relaciones igualitarias y libres de violencia. (BUAP, 2021, par. 3).

Aquellas estrategias creadas son la elaboración del Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género en la BUAP, las Unidades de Género de la Universidad y la creación del Observatorio para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género.

El Centro de Estudios de Género (CEG) de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP se fundó por acuerdo del Consejo de Unidad Académica de la Facultad de Filosofía y Letras el 14 de febrero de 1995, el CEG es un “espacio académico de investigación, docencia y extensión sobre los estudios de género” (BUAP, 2021b, par. 1), actualmente es coordinado por la Dra. Josefina Manjarrez Rosas, quien funge como asesora temática en el presente proyecto de tesis.

Una vez revisados los esfuerzos de la BUAP para la construcción de una comunidad universitaria con perspectiva de género ya presente en diversas áreas y actividades, surge el interés de reflexionar si serán suficientes aquellas medidas de prevención de violencia de género y ¿qué tan importante es incorporar la perspectiva de género en los contenidos curriculares universitarios?, ¿cómo diseñar un instrumento que mida la actitud de docentes universitarios ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario? Son interrogantes que guían el presente trabajo de investigación además de, considerar al campo educativo como un espacio idóneo para llevar a cabo transformaciones sociales a partir de la incorporación de la perspectiva de género desde las teorías feministas.

El feminismo, en palabras de Victoria Sau citada en Varela (2019):

Es un movimiento social y político que se inicia formalmente a finales del siglo XVIII y que supone la toma de conciencia de las mujeres de la opresión, dominación y explotación de que han sido y son objeto por parte de o varones en el seno del patriarcado bajo sus distintas fases históricas de modelo de producción, lo cual las mueve a la acción para la liberación de su sexo en todas las transformaciones de la sociedad que aquella requiera (p. 24).

Son las personas partidarias del feminismo quienes se han encargado de difundir el mensaje de la perspectiva de género, ésta se define como una “visión científica, analítica y política creada desde el feminismo, reconoce la diversidad de géneros y la existencia de

las mujeres y los hombres, como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática” (Bolaños, 2005, p.6).

Por tanto, si son los docentes los responsables de hacer adecuaciones curriculares, su actitud ante la temática favorecerá la incorporación de esta o no; la perspectiva de género incorporada al ámbito educativo significa la realización de un trabajo arduo y complejo para el logro de una transformación de un cambio cultural profundo, ya sea en el rol de la mujer en la educación como estudiante, profesora, investigadora, entre otras. Como lo decía Barffusón et al. (2010) “una educación con perspectiva de género, así como políticas públicas que contribuyan a desarrollarla, propiciaría la creación de un nuevo horizonte cultural: el de la equidad” (pp. 359-360).

Dado lo anterior, el propósito de este trabajo es diseñar una escala que evalúe la actitud de docentes universitarios ante la incorporación de la perspectiva de género en contenidos curriculares, de forma que el análisis de estas actitudes de los docentes lleve a la identificación de los obstáculos que se podrían enfrentar al incorporar la perspectiva de género en los contenidos curriculares universitarios, ahora bien la razón de la creación de una escala de actitudes es debido a que, de acuerdo con Lameiras (1997) citado en Quiroz (2011):

Las personas forman determinadas actitudes porque estas sirven a una serie de funciones, de modo que tal utilidad justifica la formación y el mantenimiento de estas (partiendo siempre) de la asunción de que la gente forma y expresa actitudes particulares porque de ello se deriva un ‘beneficio’ psicológico (p. 22).

Como se sabe, el objeto de estudio de la psicología es el estudio de la conducta y para hacerlo es importante tener en cuenta los múltiples factores que inciden en ella, de hecho, como bien menciona Quiroz (2011):

Uno de los problemas cruciales que enfrenta la psicología social es el de saber qué factores determinan la conducta humana, cuándo lo hacen, en qué circunstancia,

en qué dirección y, si es posible conocer también, en qué medida y con qué intensidad la determinan (p. 45).

Gracias al desarrollo a lo largo del tiempo de las teorías de las actitudes, y con aportaciones de muchísimos autores, por ejemplo, Thurstone (1928) como se cita en Quiroz (2011) se logró definir la actitud como “la intensidad de afecto en favor o en contra de un objeto psicológico” (p. 38), cabe mencionar que existen una diversidad de definiciones tan válidas como la de Thurstone, que más adelante se mencionarán.

De acuerdo con Quiroz (2011) “los temas de interés público...demandan a través de su sociedad civil, estudios y diagnósticos actitudinales” (p.18), actualmente un tema de interés en la sociedad mexicana y en las universidades de este país son las temáticas de género, de ahí que estudiar la actitud de los docentes universitarios acerca de la incorporación de la perspectiva de género a los contenidos curriculares es relevante.

Está plenamente demostrado que es factible, a partir de cualquiera de los elementos que conforman la actitud (el cognoscitivo, el afectivo y el conductual), y mejor aún, desde la forma unitaria que toman estos, acercarnos a una explicación y comprensión de las creencias, los pensamientos y sentimientos que las entidades colectivas expresan a través de sus odios, sus ternuras, sus condenas, sus aceptaciones, sus rechazos, sus tolerancias o sus intolerancias hacia aquellos objetos (Quiroz, 2011, pp. 18-19).

Como bien se sabe, la perspectiva de género, al ser un tema que proviene principalmente como un aporte feminista, es criticado, juzgado y muchas personas tienen una opinión de éste, tanto favorable como desfavorable, mayormente se conocen las múltiples quejas de la sociedad hacia las personas feministas y sus manifestaciones, pero este movimiento sigue de pie luchando desde distintas trincheras, y en esta ocasión se trata de aportar desde lo académico, lo científico y lo teórico.

Esta investigación tiene relevancia social porque aporta una propuesta de instrumento, de carácter cuantitativo que sirva a los profesionales de la psicología para la medición de actitudes, específicamente ante la perspectiva de género incorporada en el ámbito universitario, particularmente en los contenidos curriculares.

El instrumento diseñado cubrirá un espacio del conocimiento ya que, después de una búsqueda exhaustiva, se halló una carencia de escalas relacionadas con esta temática y lo curricular.

De manera modesta este trabajo, aportará un instrumento que sirva no solo para el contexto de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla sino para otros contextos universitarios que consideren relevante analizar la actitud de los docentes ante una temática sumamente importante de incorporarse en los contenidos curriculares; se pretende beneficiar a la comunidad universitaria y a la sociedad en general.

En tal sentido, el trabajo resulta viable dado que se tiene al alcance los conocimientos que nos da la carrera en cuanto al diseño de instrumentos de medición del comportamiento humano como lo son las escalas de actitud, de igual forma la realización de la presente investigación es factible ya que existe disponibilidad de tiempo, recursos humanos y materiales.

Finalmente, se hará un piloteo de dicha escala con docentes universitarios expertos en la temática y diseño de instrumentos tanto para la elaboración acerada de los ítems empleados como de las categorías que conformen dicho instrumento.

Como resultado se espera contar con una escala tipo Likert que permita evaluar actitudes docentes no sólo susceptible de ser empleado en la comunidad BUAP, sino más adelante si se desea y con las adecuaciones necesarias, aplicable a otros contextos podrá ser de utilidad.

1.3 Objetivos

Los objetivos de investigación “señalan a lo que se aspira en la investigación y deben expresarse con claridad, pues son las guías del estudio” (Hernández et al., 2014, p. 37), de esta forma la redacción de éstos nos sirve como la representación más fiel y concreta de la idea inicial de investigación.

De acuerdo con lo anteriormente planteado y con la motivación de brindar a la comunidad científica, estudiantil y a la sociedad en general, una herramienta de medición desde el ámbito psicológico, se han determinado los siguientes objetivos de la presente investigación:

- **Objetivo general:**

Diseñar una escala que evalúe la actitud de docentes universitarios ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario.

- **Objetivos específicos:**

1. Estructurar referentes teórico-metodológicos sobre el diseño de escalas de actitud y la perspectiva de género
2. Organizar las acciones que lleven a la construcción de la escala de actitudes propuesta
3. Someterla a revisión con expertos

Continuando con la descripción de la estructura del presente proyecto de tesis, se expondrán en los siguientes apartados la justificación y las preguntas de investigación.

1.4 Justificación

Trabajos de investigación como el que aquí se presenta resultan relevantes dado que, como ya se mencionó, hablar de perspectiva de género significa comprender que es posible percibir la realidad desde una visión que sirve para mostrar las diferencias entre mujeres y hombres que se dan no solamente por la biología, sino también diferencias culturales asignadas a los seres humanos; asimismo, sirve para analizar alguna situación con un nuevo enfoque; desde la perspectiva de género es posible entender que la vida de las mujeres y hombres puede modificarse siempre y cuando se detenga la creencia de que ésta está determinada “naturalmente” (CONAVIM, 2018, párr. 3).

Esta visión permite identificar y reconocer qué aspectos de nuestra cultura necesitan cambiar, es una realidad que a lo largo de la historia hemos vivido bajo un régimen heteronormativo en donde el patriarcado se ha encargado de la organización de la mayoría de los aspectos sociales “el patriarcado se basa en la dominación de unos varones con ejercicio de poder sobre mujeres, niñas, niños y adolescentes, incluso sobre varones menos jerarquizados de la misma comunidad” (UNICEF, 2017, p. 13).

Es bien sabido que las desigualdades e inequidades acontecen no solamente en el contexto mexicano, estas problemáticas suceden en todo el mundo, en algunas sociedades más marcadas que en otras; además cabe reconocer que:

Las inequidades y desigualdades de género son un problema que no se concentra en un solo factor, es decir, no es una situación que solo esté presente en la educación y el trabajo; en la salud o la migración, se puede decir que, al ser promovida y legitimada explícita y simbólicamente por la cultura, permea todas las esferas de la vida humana (Arana et al., 2014, p. 257).

Ahora bien, dado motivos de esta investigación, hablar de perspectiva de género específicamente en los contenidos curriculares universitarios cobra aún más importancia dado que:

Una educación con perspectiva de género asume como una de sus principales tareas la de dirigirse a hombres y a mujeres con el propósito de transformar la condición actual de las relaciones de género a través de un cambio de actitudes, valores y prácticas; en suma, reformular la vida cotidiana (Barffusión et al., 2010, p. 361).

Asimismo, es relevante socialmente que la producción de investigaciones, estudios y trabajos con temáticas de género y educación continúe, se apoye y se potencialice, ya que “la educación es vista como un factor estratégico en el mejoramiento de la condición social de mujeres y hombres que, al librarse de elementos discriminatorios, puede dar pauta a relaciones más igualitarias y elevar su nivel de vida” (Instituto Nacional de las Mujeres, 2004, p. 7).

Como menciona Barffusión et al. (2010) se pretende la “reformulación de la vida cotidiana” (p. 30); porque en la actualidad existe aún desconocimiento y falta de la cultura para respetar la diversidad en cuanto a la identificación de géneros, la sexualidad, y la erradicación de las múltiples desigualdades entre hombres y mujeres, que perjudican, como se ha mencionado anteriormente, a ambos sexos en diversos ámbitos.

Si bien hoy en día las sociedades han dado algunos pasos en pro de la equidad y la igualdad de género, “numerosos estudios realizados en distintos países han evidenciado que las asimetrías e inequidades de género tienden a perpetuarse y exacerbarse cuando las diferencias sociales, la marginalidad y la exclusión social están más enraizadas” (Instituto Nacional de las Mujeres, 2004, p. 9), vinculado a esto, se retoma la idea de seguir aportando y creando herramientas que permitan lograr una sociedad realmente equitativa y sin violencia de género.

Entre la utilidad de investigaciones con esta temática están el ir trabajando desde la formación profesional para modificar conductas en pro de una sociedad conocedora de los temas de género, dado que es meramente necesario brindarle importancia a que la

sociedad aprenda en todos los ámbitos posibles, a que la equidad promueve un mejor y sano desarrollo para todos los seres humanos, indistintamente de su género, condición económica, religión, raza, orientación sexual, etc.; y qué mejor espacio que un área incluyente y justa.

Es importante señalar que en la búsqueda de instrumentos que tengan la finalidad de esta investigación; medir actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género desde una visión docente, no resulta fácil hallar escalas o pruebas que contribuyan a ello, puesto que como anteriormente se mencionó en los antecedentes, existe la Escala de Actitudes de Rol de Género (EARG) construida por García-Cueto et al., (2014), además del ya mencionado estudio “La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes” de Colás y Villaciervos (2007), que sirven desde luego como base e inspiración teórica para tratar los temas semejantes, la perspectiva de género, sin embargo, se hacen los esfuerzos necesarios para la creación de la escala deseada en esta investigación que lleva por nombre Escala de actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario (EPeGeCU).

Por consiguiente, dado lo anteriormente expuesto, esta investigación tendrá un aporte significativo en ese sentido. Los pilares teóricos que soportarán el diseño de este instrumento son las Actitudes, las Teorías Feministas, Estudios sobre el Género y todo lo relacionado con la labor docente universitaria que permita caracterizar a quienes tienen la enorme responsabilidad de formar profesionales en diferentes áreas de conocimiento a nivel licenciatura.

El presente trabajo contribuiría a la transversalización e institucionalización de la perspectiva de género en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con respecto a la importancia de investigaciones con temática de género:

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1995) planteó la necesidad de discutir el tema de género en el marco de

la educación superior como uno de los puntos clave en la Conferencia Mundial de la Educación Superior realizada en París en el año de 1998, donde se propuso específicamente la necesidad de buscar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior y hablar del tema de género, lo que dio origen al “Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior”. Es así como, en octubre de 1998, en esta conferencia se exhorta a los países aseguren el acceso a la educación superior a mujeres y hombres de forma equitativa (Ochoa y Valdez, 2015, como se cita en Ochoa, 2021, pp. 295-296).

El acceso a la educación superior con igualdad entre hombres y mujeres fue un punto de partida para empezar acciones desde las Instituciones de Educación Superior (IES) para eliminar la discriminación de género, asimismo, “en la política pública dirigida a la educación superior en México se reconoce en la primera década del 2000 el inicio de los esfuerzos por incorporar formalmente la perspectiva de género” (Estrada, 2016, p. 527) y por consiguiente se han generado y empleado diversas estrategias que permiten la incorporación de la perspectiva de género al ámbito educativo.

De esta forma, planteada la necesidad de no solo incorporar la perspectiva de género en el ámbito educativo, sino más bien, la búsqueda y el logro de su transversalización, depende de empezar la implementación de ciertas estrategias que conllevan a cambios en las IES.

De lo anteriormente expuesto cabe mencionar lo que señala la Ley General de Educación Superior (LGES) sobre perspectiva de género, igualdad, equidad y vida libre de violencia de género, por lo que a continuación se presentan los artículos y puntos clave que expone la LGES en México.

Primeramente, se encuentra el Capítulo II “De los criterios, fines y políticas” en donde resaltan el Artículo 7. que plantea que la educación superior debe fomentar el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes basado en:

V. La construcción de relaciones sociales, económicas y culturales basadas en la igualdad entre los géneros y el respeto de los derechos humanos.

VI. 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 (Ley General de Educación Superior, 2021, p.5).

Así pues, a través de las medidas previamente mencionadas, la LGES pretende evitar la discriminación que puede ser provocada por múltiples factores, tomando en cuenta no sólo a las mujeres y niñas, sino también a aquellos grupos que se consideran vulnerables.

Vinculado a lo anterior, dentro de la Ley General de Educación Superior (2021), se encuentra el Artículo 10, que plantea los criterios para la elaboración de políticas en materia de educación superior y éstos deben basarse en:

XVII. La incorporación de la transversalidad de la perspectiva de género en las funciones académicas de enseñanza, investigación, extensión y difusión cultural, así como en las actividades administrativas y directivas con el propósito de contribuir a la igualdad y la equidad en el ámbito de la educación superior e impulsarla en la sociedad.

XVIII. La promoción de medidas que eliminen los estereotipos de género para cursar los planes y programas de estudio que impartan las instituciones de educación superior.

XIX. La promoción y respeto de la igualdad entre mujeres y hombres generando alternativas para erradicar cualquier tipo y modalidad de violencia de género en las instituciones de educación superior (p. 9).

En este sentido, son claras las acciones que promueven, equidad, inclusión y transversalidad en los contenidos de enseñanza aprendizaje para lograr un país más justo y con cabida para todas y todos los ciudadanos. La incorporación de la perspectiva de género en el ámbito educativo, especialmente en las Instituciones de Educación Superior representa un paso importante en el logro de un sistema educativo inclusivo.

A nivel gubernamental se han hecho esfuerzos importantes para proponer e implementar leyes que coadyuven con la eliminación de la violencia de género y la promoción de ambientes de aprendizaje propicios para todas las personas.

El Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos en 2006 expidió la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, como parte de la transversalización de la perspectiva de género en México, en la cual establece los lineamientos y mecanismos institucionales que permitan regular y garantizar la igualdad de oportunidades y trato entre mujeres y hombres (Ochoa, 2021, p. 304).

Ahora bien, una vez que se consideró un objetivo institucional la transversalización de la perspectiva de género a nivel educativo, en específico las universidades, se vieron comprometidas con este ejercicio, de esta forma menciona al respecto Ochoa, (2021):

En 2007 se aprobó la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV) reformada recientemente el 11 de enero de 2021, la cual es de orden público, de interés social y de observancia general en la República Mexicana, que tiene la finalidad de prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, destacando la violencia familiar, laboral, docente, comunitaria e institucional (p. 305).

A manera que las instituciones educativas se vieron con la necesidad de desarrollar programas educativos que:

Fomenten la cultura libre de violencia; (...), desarrollar investigación multidisciplinaria vinculadas con la detección de la violencia contra las mujeres en

los centros educativos; así como capacitar al personal docente e incorporar en los programas educativos el respeto de los derechos humanos y la no violencia (Ochoa, 2021, p. 306).

La transversalización de la perspectiva de género es “el proceso de evaluación de las consecuencias para las mujeres y los hombres de cualquier actividad planificada, de las leyes, políticas o programas, en todos los sectores y a todos los niveles” (Ochoa, 2021, p. 309).

Los mecanismos para la igualdad de género que coadyuvan a la eliminación de prácticas que fomentan el sexismo, androcentrismo, brechas de género, roles de género, estereotipos de género, discriminación de género, condición de género, desigualdad de oportunidades, desigualdad formal, violencia de género y el no cumplimiento de los derechos humanos a emplear en el análisis de la incorporación de la Perspectiva de Género en los programas de curso (...) son siete (Paredes, 2020 como se citó en Ochoa, 2021).

Dichos mecanismos e indicadores para incorporación de la Perspectiva de Género en el ámbito educativo propuestos por Paredes (2020) retomados por Ochoa (2021), que más adelante serán abordados a mayor detalle, serán guía para la construcción del instrumento que evaluará las actitudes de docentes universitarios ante la temática. Cabe mencionar que para llegar a la meta planteada se seguirán las guías teórico-metodológicas para el diseño de escalas de actitudes que parten de la operacionalización de una variable, que este caso es la actitud ante la incorporación de la perspectiva de género en los diseños curriculares universitarios.

Dicha labor, se hará detalladamente tomando en cuenta la teoría, así como la opinión de expertos en la temática a lo largo del diseño del instrumento propuesto.

1.5 Preguntas de investigación

Como es sabido las preguntas de investigación “orientan hacia las respuestas que se buscan con la investigación. No deben utilizar términos ambiguos ni abstractos” (Hernández et al., 2014, p. 38). Como ya se han descrito los objetivos de esta investigación en el apartado pasado, las preguntas correspondientes en búsqueda de cumplir los objetivos son las siguientes:

- **Pregunta general**

¿Qué metodología seguir para el diseño de un instrumento que mida la actitud de docentes universitarios ante la incorporación de la perspectiva de género en contenidos curriculares?

- **Preguntas específicas**

¿Cuáles son los referentes teórico-metodológicos pertinentes para el diseño de escalas de actitud y la perspectiva de género?

¿Cómo organizar las acciones que lleven a la construcción de la escala de actitudes propuesta?

¿Qué expertos son los idóneas para llevar a cabo la revisión del diseño del instrumento propuesto?

1.6 Definición de variables

Las variables en una investigación fungen un papel muy importante para poder cumplir con los objetivos de investigación, ya que “son las propiedades medidas y que forman parte de las hipótesis o que se pretenden describir” (Hernández et al., 2014, p. 277).

De acuerdo con lo anterior, es necesario tener claramente identificadas las siguientes variables que sustentan la coherencia de lo que se desea investigar y construir en el presente proyecto de tesis, por lo tanto, acorde con las temáticas en cuestión, las variables correspondientes son:

- Las actitudes
- Perspectiva de género
- Currículum universitario (formal, real y oculto)
- Docencia universitaria

El conjunto de los conceptos anteriores da como resultado la siguiente variable: Actitud de los docentes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario que tiene por definición la siguiente:

“Predisposición de los docentes a incorporar la perspectiva de género en el plan, los programas de estudio y la gestión curricular”, variable que más adelante será analizada con el propósito de realizar la construcción de la escala de actitud, una vez identificadas las variables de la investigación, en el siguiente capítulo serán abordadas para poder llevar a cabo posteriormente la construcción del instrumento de medición de actitudes, que es el objetivo de la presente tesis.

Capítulo II. Soporte teórico y contextual de las variables de investigación

2. Introducción al marco teórico

En este apartado se presenta el soporte teórico de la tesis ya que en todo proceso de investigación científica es necesario llevar a cabo una revisión de la literatura, que, en palabras de Hernández et al. (2014) esta tarea “consiste en detectar, consultar y obtener la bibliografía y otros materiales útiles para los propósitos del estudio, de los cuales se extrae y recopila información relevante y necesaria para el problema de investigación” (p. 61).

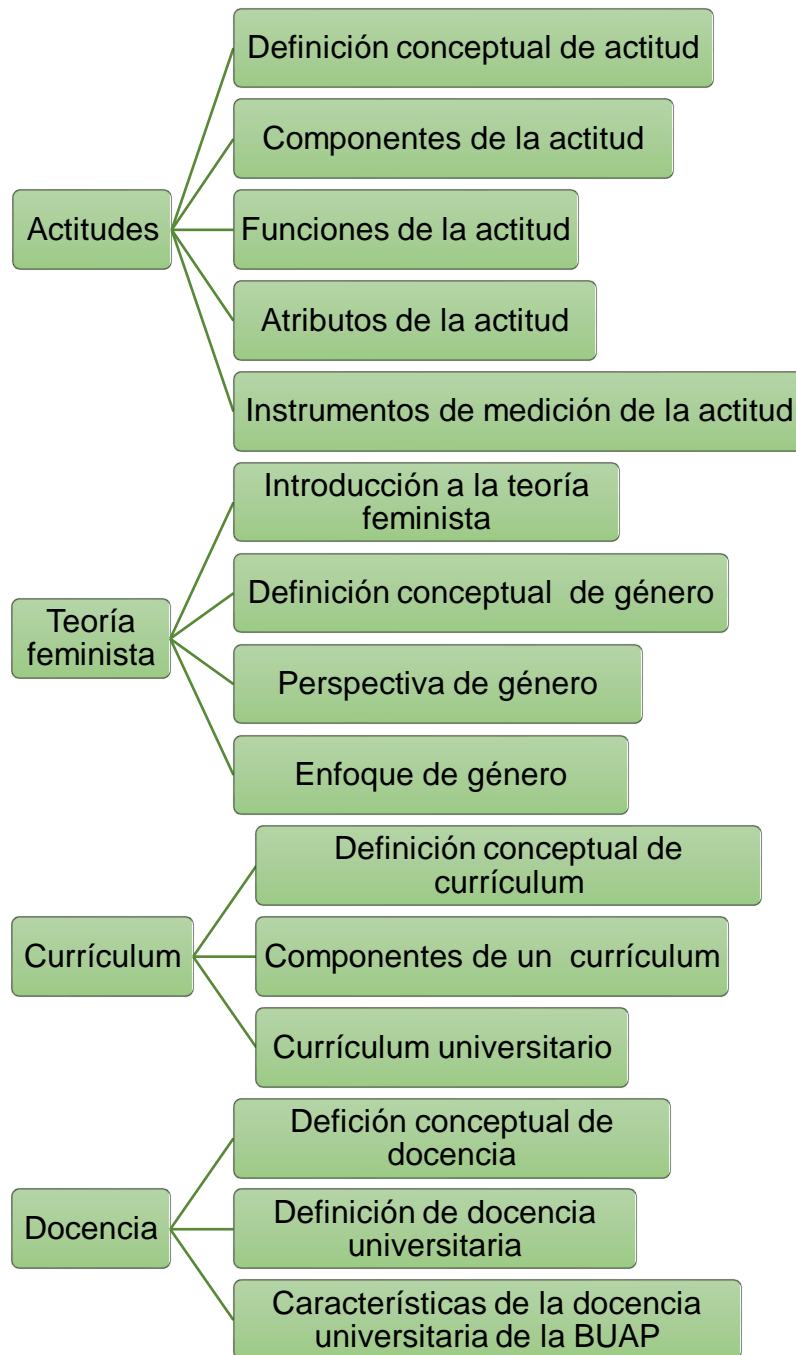
Es importante tener claro desde qué postura y cuál es el sustento teórico de la investigación, como mencionan Hernández et al. (2014) “el marco teórico de una investigación o perspectiva teórica se integra con las teorías, los enfoques teóricos, estudios y antecedentes en general, que se refieran al problema de investigación” (p. 83).

Es de suma relevancia en la construcción de un marco teórico sólido, valga la redundancia, escoger una teoría adecuada a nuestras variables de investigación, ya que “una teoría es un conjunto de conceptos, definiciones y proposiciones vinculados entre sí, que presentan un punto de vista sistemático de fenómenos que especifican relaciones entre variables, con el objetivo de explicar y predecir estos fenómenos” (Hernández et al., 2014, p. 83).

El propósito de esta tesis es realizar un instrumento de carácter cuantitativo que mida las actitudes de los docentes ante la incorporación de la perspectiva de género en los contenidos curriculares universitarios, por lo que valdría, la pena retomar algunos aspectos teóricos de las actitudes, que desde la psicología han surgido y sustentan nuestro marco, además de las variables como: perspectiva de género, currículum y docencia universitaria, que más adelante serán abordadas.

El siguiente esquema muestra la estructura de las variables, conceptos y aspectos teóricos que esta investigación retoma:

Figura 2.1 Esquema del marco teórico y contextual que se utiliza en la investigación



Nota. En la columna primera se muestran las variables de la presente investigación, seguido correspondientemente se muestran los temas de cada variable.

2.1 Actitudes

La actitud o las actitudes son una temática que se ha estudiado a lo largo del tiempo desde distintas disciplinas, como la sociología, la filosofía, la antropología, la jurisdicción; la psicología, entre otras; antes de que la psicología social quisiera tomarlo como el principal objeto de estudio, los datos históricos, de acuerdo con Quiroz (2011), confirma que, fueron los sociólogos Thomas y Znaniecki (1918) con su análisis de la actitud y los valores de los inmigrantes polacos en los Estados Unidos, quienes reciben “el mérito de haber acuñado por primera vez para la psicología social, el término actitud” (p. 7).

En el estudio de Thomas y Znaniecki, denominado “El campesino polaco”, los autores se referían a las actitudes como un “sustrato psicológico de una acción social de cualquier complejidad” (Asch, 1969, como se cita en Quiroz, 2011, p. 8), en otras palabras, se planteaba la idea de que las actitudes tienen como base el accionar social vinculado con una naturaleza psicológica.

En tal sentido, las actitudes son “un proceso de la conciencia individual, que determina la actividad, posible o verdadera, del individuo en el mundo social” (Thomas y Znaniecki, 1958, como se cita en Quiroz, 2011, p. 8), así pues, se empieza a definir el concepto actitud a través del pensar individual, pero con demostraciones de actividades o conductas en el ámbito público.

Ahora bien, como ya se mencionó, las actitudes habían sido estudiadas o al menos tomadas en cuenta vagamente desde distintas disciplinas, hablando un poco más del contexto histórico, Quiroz (2011) afirma que el uso del concepto en la psicología social se dio de la forma siguiente:

Su entrada oficial a nuestro campo no se produjo de manera tan abrupta (...) no fue como hubiésemos querido, producto de la discusión teórica interna; su ingreso y adopción en la disciplina se dio, más bien, como un efecto del proceso de

acomodamiento de la división terminológica y conceptual, vivido por la época dentro de las ciencias sociales (p.8).

Por tanto, es desde los años veinte que el concepto de actitud se asume como objeto de estudio de la Psicología Social. Como lo afirma Quiroz (2011), “poco a poco la psicología social lo fue atrayendo hacia el interior de sus fronteras, hasta el punto de terminar arraigándolo como un concepto propio” (p. 9). Si bien el término etimológicamente de acuerdo con la RAE (2022) apunta que es una “disposición de ánimo manifestada de algún modo” (parr. 2) en psicología hoy se asume como un concepto mucho más complejo que tiene componentes, atributos y funciones específicas, lo que permite medirse y con ello diseñar instrumentos para su estudio, como se verá en los apartados siguientes.

2.1.1 Definición conceptual de actitud

Una vez revisado brevemente el devenir histórico del término actitud, se hace necesario resaltar que el concepto cuenta con múltiples acepciones y, en coherencia con el enfoque psicológico que tiene la presente investigación, se iniciará con la conceptualización de Thurstone (1928, como se cita en Quiroz, 2011) quien define a la actitud como “la intensidad de afecto en favor o en contra de un objeto psicológico” (p.38).

Por otra parte, Allport (1935, como se cita en Quiroz, 2011) definía a la actitud como “un estado mental y neurológico de atención, organizado a través de la experiencia y capaz de ejercer una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo o todos los objetos y situaciones con las que está relacionado” (p. 38).

Como se aprecia ambos teóricos tienen semejanzas en cuanto a que la actitud es subjetiva ya que no es tangible a simple vista, por un lado, el primero hace alusión a una cuestión afectiva y un nivel al hablar de “intensidad”, mientras que el segundo autor comenta que la actitud es un estado mental que ejerce una influencia sobre la respuesta que pueda

tener un individuo. En la actualidad a diferencia de estos teóricos, se sabe que las actitudes a pesar de tener componentes subjetivos son medibles, esto se explicará más adelante.

Siguiendo con las definiciones de diversos autores, Krech y Crutchfield (1962, como se cita en Quiroz, 2011) definen las actitudes como “un sistema duradero de evaluaciones positivas y negativas, sentimientos emocionales y tendencias en favor o en contra en relación con un objeto social” (p. 39). Otros teóricos como Freedman, Carlsmith y Sears (1965, como se cita en Quiroz, 2011) describen a la actitud “una colección de cogniciones, opiniones y hechos, incluyendo las evaluaciones positivas y negativas, todos relacionándose y describiendo a un tema u objeto central” (p. 39).

Otra de las definiciones que se retoma, es la de Sherif y Sherif (1965, como se cita en Quiroz, 2011), estos teóricos definen a las actitudes como “posiciones que la persona adopta y aprueba acerca de objetos, controversias, personas, grupos o instituciones” (p. 39), de esta forma se concibe la actitud como una aprobación o rechazo del individuo o grupos de personas hacia algo en particular. De acuerdo con las definiciones anteriores, es posible que una actitud se genere con tan solo la interacción de una persona o grupos de personas hacia un objeto como una mesa, un animal como un gato tierno, una banda de rock, una etnia o incluso a temas que se consideran controversiales como la despenalización del aborto; en esta tesis por ejemplo, muchas personas podrían considerar que la perspectiva de género no tiene nada qué ver con la educación universitaria, y a partir de esta idea, mostrar una actitud desde una posición de rechazo o no.

De esta forma, una vez descritas algunas de las definiciones de actitud, se aclara y se hace mención que todas las definiciones descritas en los párrafos anteriores son excelentes para comprender qué es y cómo surge, sin embargo, la definición que se retomará a lo largo del presente trabajo de investigación es la del teórico Triandis (1982, como se cita en Quiroz, 2011) quien explica que las actitudes como:

Un sistema relativamente estable de organización de la experiencia y la conducta relacionada con un objeto o suceso particular, habiendo en cada una de ellas un concepto racional y cognoscitivo, pero también una gama de emociones, sentimientos y valores afectivos vinculados con tendencias conductuales (p. 39).

En resumen, la actitud es observable a través de las conductas y a éstas las preceden procesos cognoscitivos permeados de un sistema de valores, emociones y sentimientos que las hacen distintas de persona a persona.

En tal sentido, se infiere que las actitudes son evaluaciones que una persona o colectivo hace hacia algún objeto, lo que su vez refleja una tendencia ya sea a favor (positiva) o en contra (negativa), y esto permite generar una opinión y experimentar sentimientos o emociones. Lo antes dicho resulta un sustento importante en este trabajo ya que es la medición de las actitudes de los docentes universitarios ante la perspectiva de género el objeto de estudio de esta tesis.

2.1.2 Componentes de las actitudes

Se observa a lo largo de las aportaciones de varios teóricos, que las actitudes son muy ricas como objeto de estudio, y en cada una de las descripciones del concepto que nos proporcionaron los autores mencionados anteriormente, se pueden observar aspectos característicos del término actitud, por ejemplo, en la descripción que realiza Triandis (1982), se aprecia la composición de la actitud, ésta es conformada por tres aspectos fundamentales que son: un proceso cognitivo, un proceso afectivo y un proceso conductual. Estos tres procesos, como explica Quiroz (2011):

Se encuentran íntimamente vinculados entre sí y resulta imposible separarlos en la realidad (...) no obstante, pueden, dentro de la perspectiva analítica y únicamente dentro de ella, estudiarse uno separado del otro, pero sin perder de vista, reiteramos, sus articulaciones internas (p. 25).

De esta forma se entiende que el aspecto **cognitivo** de la actitud “está integrado por percepciones e informaciones que posee la persona acerca del objeto de actitud” (Morales et. al. como se cita en Quiroz, 2011, p. 26), como ya se ha descrito anteriormente, un objeto de actitud puede ser un animal, un utensilio, un tema controversial, una situación, etc.

De acuerdo con esta definición del **componente cognitivo**, se puede ejemplificar de la siguiente forma: un gato tierno es el objeto de actitud de dos personas distintas, la persona A previamente sabe que es alérgico a los gatos, por lo que al interactuar con un gato es probable que muestre una actitud en rechazo al objeto (el gato), y la persona B que es amante de los felinos, entonces podría mostrar una actitud de aprobación el mismo objeto.

El siguiente **componente** de la actitud es el **afectivo**, éste es “relacionado con los sentimientos que el objeto suscita en la persona o en el grupo” (Morales et. al. como se cita en Quiroz, 2011, p. 26). Siguiendo con el ejemplo del gato, la persona A, aunque sepa de antemano que es alérgico a los gatitos (componente cognitivo), puede sentir afecto a un gato en específico, imaginando que el gato es la mascota querida de su pareja (componente afectivo) de esta forma, aunque el sujeto A reconoce su alergia también puede sentir amor y cariño por el minino.

Otro **componente** de la actitud es el **conductual**, éste está “compuesto por las tendencias, las disposiciones, las intenciones y las acciones que se dirigen hacia el propio objeto” (Morales et. al. como se cita en Quiroz, 2011, p. 26), este componente es el más visible de todos ya que se logra percibir en la manifestación conductual de las personas, por ejemplo, en alguna acción física del cuerpo como correr, abrazar, golpear, caminar, llorar, besar, etc.

A modo de conclusión, retomando el ejemplo del minino, es posible que la persona A muestre una actitud ahora en aceptación hacia el objeto de actitud (el gatito) debido a

que los componentes de la actitud, el **aspecto cognitivo, afectivo y conductual** están sumamente relacionados entre sí, imaginemos que la persona A tiene una actitud de aceptación al gato y realiza una caricia al minino (componente conductual), aunque esta persona sepa que se arriesga a un brote de alergia (componente cognitivo), sin embargo, decide acariciar al gatito porque le quiere (componente afectivo).

En síntesis, gracias a los tres procesos anteriormente mencionados que conforman al constructo actitud, el **componente cognitivo** que tiene que ver con las percepciones y la información que posee un individuo o un grupo, el **componente afectivo**, en donde se encuentran los sentimientos y emociones; y el **componente conductual**, que se estructura de las tendencias, disposiciones e intenciones del individuo o personas a llevar a cabo una acción; brindan una guía para la formulación de las escalas, como menciona Quiroz (2011) “para efectos de una medición, deben tomarse en cuenta al pie de la letra para cubrir todas las dimensiones implicadas” (p. 26).

2.1.3 Funciones de la actitud

El estudio de las actitudes tiene también una parte funcional para la sociedad, para el individuo y los grupos, un ejemplo muy claro son los programas actitudinales:

Utilizando técnicas de condicionamiento clásico, de condicionamiento operante, de comunicación persuasiva o de análisis profundo, un individuo adicto al cigarro, digamos, puede cambiar de actitud y, por tanto, dejar de fumar el resto de los días de su vida; o también que, con la utilización de esos u otros procedimientos psicológicos es factible hacer cambios en la mentalidad en un grupo, o en toda una comunidad (Quiroz, 2011, p. 19).

El cambio de actitudes implica en la mayoría de las veces un cambio de conductas, por esa razón es importante reconocer los arduos trabajos de investigación que los teóricos que se dedican al estudio de las actitudes, ya que son de suma utilidad estos trabajos y

gracias a estas investigaciones, se piensa que las personas al “modificar algunos de sus hábitos y prácticas relacionados, por ejemplo, con que se arroje basura en la calle, o con la contaminación ambiental” (Quiroz, 2011, p. 20), estén empezando a realizar buenas acciones cívicas y cuiden el planeta debido su cambio de actitud.

En el caso de esta tesis, se retoma la idea de que es posible identificar las actitudes, y de acuerdo con el presente tema de investigación, el estudio de éstas puede ser de utilidad para pensar en la formación de los futuros profesionistas del país, y así procurar modificar conductas en pro de una sociedad que conozca de los temas de género.

De acuerdo con todo lo anteriormente expuesto, se infiere que cuando se conoce la actitud de un individuo o grupo de personas o incluso de una comunidad entera, es posible si se pretende modificar sus conductas, crear un plan o una estrategia para obtener el cambio deseado; entonces las actitudes sirven para:

Conocer el nivel de aceptación o de rechazo que determinados sectores de la población tienen respecto de algún candidato o de algún programa en específico, de igual modo sirven de vehículo para ver el grado de disposición que los individuos tienen a movilizarse o a expresar la conducta correspondiente, frente a algún asunto de interés público (Quiroz, 2011, p. 21).

De esta forma, las actitudes tienen una funcionalidad enorme en la sociedad, y se entiende que éstas son modificables en ciertos casos y con acciones específicas para su transformación, incluso sería factible pensar que este estudio de carácter profesional pueda influir en personas que antes mostraban una actitud en contra de los temas de género o del grupo de las feministas, por mencionar algo.

Por otra parte, se debe añadir que además de lo ya mencionado acerca de la utilidad de las actitudes y los estudios de éstas para la sociedad, existen otros aspectos funcionales de las actitudes a nivel psicológico de cada individuo:

Las personas forman determinadas actitudes porque estas sirven a una serie de funciones, de modo que tal utilidad justifica la formación y el mantenimiento de las mismas (...) la gente forma y expresa actitudes particulares porque de ello se deriva un 'beneficio psicológico' (Lameiras, 1997, como se cita en Quiroz, 2011, p. 22).

Son cuatro **aspectos funcionales** de carácter psicológico-social que presentan las actitudes, la primera **función** es la de **conocimiento**, esta "consiste en reducir la complejidad del medio social y permitir que se tenga una percepción más estable, consistente y predecible" (Katz, 1997, como se cita en Quiroz, 2011, p. 22), de esta forma, el individuo suele percibir los estímulos o información que se acomoda más a sus ideales y actitudes previas.

El segundo aspecto funcional de la actitud se trata de la **función expresiva de valores, de tendencias y sistemas normativos**, esta función permite a los individuos expresar algún valor más arraigado a su persona en diferentes ámbitos ya que, "los valores son estructuras mucho más profundas que las actitudes, por ello no obsta para que estas últimas los expresen específicamente en contextos y en objetos muy concretos" (Quiroz, 2011, p. 23).

Con la **función de valores, de tendencias y sistemas normativos**, se infiere que las actitudes de los docentes ante la incorporación de la perspectiva de género en los contenidos curriculares están influenciadas con el sistema de valores personales, independientemente de una formación profesional o una religión o el género del profesorado.

El **tercer aspecto funcional** de las actitudes es el **ego-defensiva**, esta función "tiene por objeto conservar la integridad y la buena imagen de la persona o del grupo de que se trate" (Quiroz, 2011, p. 23). De esta forma, a veces las actitudes de las personas o grupos se presentan como un mecanismo de defensa para evitar confrontaciones o peleas dentro de un contexto, por ejemplo, convendría que actualmente el profesorado de nivel

licenciatura cuente con cierto conocimiento de temas como perspectiva de género, y que sus actitudes no sean machistas o en contra de movimientos tan importantes como el feminista o la comunidad LGBTTTIQ+ (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis, Transexuales, Intersexuales, *Queer*).

El cuarto aspecto funcional de las actitudes es la **función instrumental o utilitaria**, semejante a la función ego-defensiva ya que al igual que ésta, permite que el individuo no experimente rechazos o castigos por su actitud que puede ser desfavorable ante el resto de las actitudes de un grupo o en la sociedad en general, ya que la **función instrumental o utilitaria**:

Permite a las personas obtener recompensas y minimizar los castigos, y adquirir asociaciones afectivas mediante la satisfacción de diferentes motivos, despertando así sentimientos favorables al objeto de actitud, lo cual, a su vez, permite a las propias personas identificarse con su o sus grupos de pertenencia, ajustarse a la situación y quedar perfectamente adaptados (Quiroz, 2011, p. 23).

En otras palabras, estos cuatro aspectos funcionales, ayudan a las personas o a un grupo de individuos a adaptarse mejor en su medio y con el resto de las personas u objetos de actitud con los que interactúan, de forma que, gracias también a estas funciones de la actitud, una persona logra tener un sentido de pertenencia y ajustarse a su realidad de forma satisfactoria.

A manera de conclusión, se ha de rescatar la idea de que el estudio de las actitudes, como así bien lo mencionaba Martín-Baró (1990) “cumplen un importante papel en los procesos históricos” (Quiroz, 2011, p. 24), pues es verdad que los movimientos sociales se pueden analizar desde las expresiones de conducta que reflejan una actitud en desacuerdo o de acuerdo con cierta situación particular, ideas políticas o temas controversiales.

Atendiendo a estas consideraciones, “para que haya cambios sociales tiene que haber, primero, cambios en la actitud de las personas” (Quiroz, 2011, p. 24), aunque no se

puede sólo atribuir a las actitudes un cambio en una sociedad, por ejemplo, ¿de qué depende que un profesor tenga una actitud en acuerdo o desacuerdo ante la perspectiva de género en el currículum universitario?, se puede, hasta el momento, pensar en que sus actitudes estarían basadas en una opinión personal, en un sistema de valores, en una religión o en una cultura, en un sentimiento o emoción, en una experiencia previa o un conocimiento específico, sin embargo, también existen múltiples factores que serían imposibles de contar aquí.

A pesar de la complejidad del estudio de las actitudes, en definitiva, como bien menciona Quiroz (2011) “el análisis de la actitud siempre es indispensable” (p.24), de esta forma, el presente trabajo de tesis pretende brindar información trascendental para la psicología, para los estudios de género y para los estudios de las actitudes.

2.1.4 Atributos de la actitud

Además de las múltiples definiciones y de los aspectos funcionales de las actitudes, éstas también cuentan con ciertas “cualidades que son inherentes a la propia actitud: dirección, grado, intensidad, consistencia y prominencia” (Quiroz, 2011, p. 40).

El **atributo de la dirección** se presenta “en el hecho de que todas las personas se pronuncian o bien a favor, o bien en contra del objeto de actitud” (Quiroz, 2011, p. 41), por ejemplo, por motivos de la tesis, se pretende realizar o crear ítems adecuados que sean capaces de medir si un docente X de la facultad X de la BUAP presenta una actitud de agrado o desagrado, de acuerdo o desacuerdo, acepta o rechaza la incorporación de perspectiva de género en el currículum universitario.

El **atributo de la intensidad** “indica la fuerza con la que sentimos el objeto de actitud en cualquiera de las dos direcciones señaladas” (Quiroz, 2011, p. 41), ésta se mide a través de la aplicación de escalas dicotómicas, en otras palabras, en la escala se tomarán en consideración ítems que nos permitan medir la actitud de los docentes universitarios ante

la perspectiva de género “con distintas opciones, que pueden ser las siguientes: extremadamente intensa, intensa, moderada, ligera o extremadamente ligera” (Quiroz, 2011, p. 41), o bien con otros enunciados como, totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo o desacuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

Otro **atributo** de la actitud es el de **grado**, éste se manifiesta cuando una persona o un grupo de individuos indica “el punto hasta el cual estamos dispuestos a movilizarnos o a observar conductas consecuentes, esto es, hasta dónde llega nuestro compromiso con el objeto-actitud” (Quiroz, 2011, p. 41). Siguiendo con ejemplo de los docentes; pueden existir maestros que estén de acuerdo con incorporar a sus clases temáticas como la perspectiva de género y tomar acciones como compartir contenido de ésta en videos hacia sus alumnos, pero también puede haber docentes que, aunque se proclamen a favor de la incorporación de los temas de género al currículum universitario, jamás platiquen de esto con sus alumnos.

La **consistencia** es el atributo de la actitud que “indica la coherencia con que las personas se comportan ante objetos actitudinales similares, según los valores, la ideología o las actitudes que profesen” (Quiroz, 2011, p. 42), del mismo modo con ejemplo de la perspectiva de género, tendría sentido que un profesor que se proclame en pro de los temas de género, también se muestre con un comportamiento a favor de los temas que tiene que ver con la diversidad sexual, de esta forma demostrar una consistencia actitudinal.

Otro de los atributos de la actitud es el de la **coherencia**, este se manifiesta en las personas o grupo de individuos:

Según el grado en que varias actitudes o sistema de actitudes (los sistemas de actitudes pueden considerarse como un estilo perceptivo para captar la realidad, para interpretar y evaluar los acontecimientos que ocurren a nuestro alrededor y en nosotros mismos) se compaginan y relacionan (Quiroz, 2011, p. 42).

De esta forma, se espera que un docente quien presenta un alto grado en sentido de estar de acuerdo con las políticas de la universidad que incluyen los temas de género, también muestre, en congruencia, una actitud de acuerdo o favorable a los directivos y demás personal académico que son partidarios de estas nuevas políticas.

Por último, la **prominencia**, ésta se refiere al “grado en que un individuo destaca una actitud determinada, lo cual quiere decir que no todas las actitudes centrales tienen la misma notoriedad”, en el imaginario de una docente con una actitud ampliamente a favor del movimiento feminista, que presenta conductas notorias en pro de los derechos de las mujeres, por ejemplo, y comparte con sus estudiantes esos ideales en clase, también presenta, en un ámbito más privado, actitudes que discrepan un tanto de sus ideales, por lo que a la misma docente también puede notársele una actitud de sumisión debido a la cultura machista normalizada en casa.

Estos atributos de las actitudes permiten que la identificación de éstas mediante las escalas de mayor rigurosidad, estas características serán consideradas dentro de la Escala diseñada en esta investigación, y de acuerdo con estas propiedades se construirán los rangos de respuesta con los cuales los docentes indicarán si están de acuerdo o desacuerdo con la incorporación de la perspectiva de género en los contenidos curriculares universitarios.

2.1.5 Instrumentos de medición de la actitud

La medición de las actitudes tiene ciertas advertencias, pues “el mero hecho de pensar en ‘medir’ cualquier proceso de tipo subjetivo es, hasta cierto punto, un contrasentido” Quiroz (2011, p. 171), sin embargo, en la psicología existen aspectos subjetivos, como la inteligencia, por mencionar uno, que gracias a los esfuerzos de muchos teóricos e investigadores se han logrado realizar mediciones cuantificadas de estos temas considerados inmedibles, tal es el caso de las actitudes.

Como se ha venido describiendo esta investigación consiste en el diseño de un instrumento de medición para las actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario, por tanto se acudirá a emplear la teoría sobre el diseño de escalas de actitud que define ésta como “una serie de ítems o frases que han sido cuidadosamente seleccionados, de forma que constituyan un criterio válido, fiable y preciso para medir de alguna forma los fenómenos sociales” (Aguilera Terrats et al., 2011, p. 2). Cabe señalar que existen diferentes tipos de escalas, entre las más usadas están:

Escala de Thurstone, “esta escala es utilizada, principalmente, para la medición de actitudes y valores” (Aguilera Terrats et al., 2011, p. 3), esta escala tiene siete pasos para su construcción, primeramente se trata de recoger una gran cantidad de afirmaciones con respecto a un tema en específico, posteriormente, como lo explican Aguilera et al. (2011), se establecen once categorías para calificar las afirmaciones, siendo la primera la más favorable, la undécima la más desfavorable y la sexta, neutra.

Una vez completando los pasos anteriores, menciona (Aguilera Terrats et al., 2011, p. 3) se califican los enunciados por un número elevado de juezas y jueces, se atribuye a cada enunciado un valor escalar igual a la mediana de las categorías que le han asignado las y los jueces, se seleccionan los enunciados menos ambiguos, se elige un número de enunciados que construirán la escala definitiva (normalmente veinte) y finalmente se ordenan los enunciados según el valor que asignaron las y los jueces.

Escala de Guttman, “es un tipo especial de escala sumatoria, en cuanto que el valor total de los ítems que la componen no puede calcularse, a menos que éstos tengan entre sí una relación lógica de inclusión en la escala” (Aguilera Terrats et al., 2011, p. 3), de acuerdo con esta explicación las características de esta escala no podrían adecuarse al modelo deseado de instrumento que se pretende construir en el presente trabajo de investigación, ya que se desea una escala que mida las actitudes de la manera más natural posible y con un carácter de medición numérico.

Escala de Likert, la escala que se pretende crear será con este modelo, de acuerdo con (Aguilera, Castillo y García):

Están formadas por un conjunto de preguntas referentes a actitudes, cada una de ellas de igual valor. Se establecen generalmente cinco rangos, pero pueden ser tres, siete, o más. El sujeto señala con una cruz o un círculo la categoría elegida para cada persona. A la Escala de Likert también se le llama escala aditiva, ya que cada sujeto obtiene como puntuación global la suma de los rangos otorgados a cada elemento (pp. 3-4).

Gracias a la revisión de las diferentes escalas de actitud que se pueden utilizar en el ámbito de la investigación, en una disciplina como la psicología, se decidió usar la metodología para construir una escala tipo Likert, ya que es la que mejor se adapta a la idea de investigación, este tipo de escala, de acuerdo con lo explicado en Quiroz (2011), en los principios de su creación, los autores Gardner, Murphy y Likert (1929) aplicaron un test denominado “encuesta de opiniones”, pero en una de las reformulaciones del test, “más que juicios descriptivos permitían que las personas emitieran juicios de valor” (p. 215).

De esta forma, los autores de la escala Likert, menciona Quiroz (2011) lograron que “los sujetos, antes de que respondieran, tuvieran que revisar primero sus ideas, sus sentimientos, sus convicciones, sus deseos, sus anhelos y sus disposiciones voluntarias...a la vez que pudieran evitar opiniones sobre situaciones de hechos” (p. 215).

Recapitulando, dado que hay diferentes opciones de instrumentos que sirven para medir actitudes, y que generalmente son Escalas, se optó por el tipo Likert por resultar muy clara la forma en cómo se construye, se realizan los pilotajes y se valida. Por otro lado, dada sus características la construcción de esta escala permitirá a futuras investigaciones, aplicarla y obtener información sobre las actitudes docentes ante la perspectiva de género en los diseños curriculares en Educación Superior.

2.2 Teorías feministas

El feminismo, como se ha mencionado anteriormente, es un tema muy presente en la actualidad y ha tomado bastante relevancia, se entiende al feminismo como un “movimiento social y político (...) que supone la toma de conciencia de las mujeres de la opresión, dominación y explotación de que han sido y son objeto por parte de los varones en el seno del patriarcado” (Victoria Sau, como se cita en Varela, 2019, p. 24).

Esta temática no es nueva, en realidad tiene un contexto histórico bastante amplio, que se intentará sintetizar lo más adecuado posible, en donde se aprecia el surgimiento y desarrollo de los feminismos, De Miguel (2011) realiza una descripción acerca de las etapas históricas más representativas en las cuales se fueron creando y naciendo las bases de éstos.

El proceso de recuperación histórica de la memoria feminista no ha hecho más que comenzar. Cada día que pasa, las investigaciones añaden nombres nuevos a la genealogía del feminismo, y aparecen nuevos datos en torno a la larga lucha por la igualdad sexual. En general puede afirmarse que ha sido en los periodos de ilustración y en los momentos de transición hacia formas sociales más justas y liberadoras cuando ha surgido con más fuerza la polémica feminista (De Miguel, 2011, p. 4).

En cuanto a la ilustración, es una época en la cual surgieron cambios radicales de pensamiento en la sociedad, también es considerado un movimiento cultural, la RAE (2022) define la ilustración como el “movimiento filosófico y cultural del siglo XVIII que acentúa el predominio de la razón humana y la creencia en el progreso” (parr. 4); en la ilustración de los sofistas, de acuerdo con Cuadros (2013) se buscaba:

Incorporar a la vida política un número mayor de personas, de allí que debe procurarse un nuevo tipo de educación, que no parta de los viejos ideales

aristocráticos y que no crea que la virtud es algo de la que sólo participan los que tienen sangre divina (p. 84).

A saber, de la aristocracia, de acuerdo con lo descrito en la RAE (2022) ésta es “en ciertas épocas, ejercicio de poder político por una clase privilegiada” (parr. 2) o bien, la aristocracia se entiende como “en el mundo clásico, forma de gobierno según la cual el poder político es ejercido por los mejores” (parr. 1)

Cuadros, R., (2013) menciona que, la época sofística fue fundamental para la sociedad, porque trataba de “un arte que tiene todo que ver con el conocimiento de las cosas humanas, que posibilita la edificación de la vida en comunidad” (p. 84), de tal manera, se entiende que la ilustración permitió la apertura a nuevas formas de pensar de la sociedad, dando espacio a lo que De Miguel (2011) refiere, “La Ilustración sofística produjo el pensamiento de la igualdad entre los sexos” (p. 5).

En continuación con el contexto histórico del surgimiento de los temas de género y el feminismo, explica De Miguel (2011) que el Renacimiento “trajo consigo un nuevo paradigma humano, el de autonomía, pero no se extendió a las mujeres. El solapamiento de lo humano con los varones permite la apariencia de universalidad del ‘ideal de hombre renacentista’” (p. 5).

Por otra parte, menciona J. Kelly (1992) citado en De Miguel (2011) que cuando se trataba de “el culto renacentista a la gracia, la belleza, el ingenio y la inteligencia sí tuvo alguna consecuencia para las mujeres” (p. 5) puesto que eso permitió realizarse ciertas interrogantes acerca de los roles de género, debido a “la importancia de la educación generó numerosos tratados pedagógicos y abrió un debate sobre la naturaleza y deberes de los sexos” (p. 5).

Otra etapa histórica del surgimiento del feminismo que vale la pena retomar es la del “Feminismo moderno”; explicando que una de las raíces de este movimiento se encuentra en la Revolución Francesa, G, Fraisse (1991) como se cita en De Miguel (2011)

menciona que "la comparación entre el hombre y la mujer abandona el centro del debate, y se hace posible una reflexión sobre la igualdad" (p. 9).

De esta forma, en la época de la Revolución Francesa, De Miguel (2011) menciona que es posible percibir:

El feminismo como cuerpo coherente de vindicaciones y como proyecto político capaz de constituir un sujeto revolucionario colectivo, sólo puede articularse teóricamente a partir de premisas ilustradas: premisas que afirman que todos los hombres nacen libres e iguales y, por tanto, con los mismos derechos (p. 9).

Por vindicar, de acuerdo con la RAE (2022) se entiende "recuperar lo que le pertenece" (parr. 3), sin embargo, cabe mencionar que parece que lo tomaban muy literal cuando hablan de "los hombres" puesto que las mujeres quedaban excluidas del proyecto de tener libertad, igualdad y los mismos derechos.

El feminismo supuso en esos momentos poner en tela de juicio las ideas de la ilustración en Francia, ya que como explica De Celia Amorós (1991) como se cita en De Miguel (2011) "la efectiva radicalización de proyecto igualitario ilustrado. La razón ilustrada, razón fundamentalmente crítica, posee la capacidad de volver sobre sí misma y detectar sus propias contradicciones" (p. 9).

De esta forma, las mujeres francesas utilizaron tal presupuesto ilustrado, creando una serie de reflexiones que las llevaron a cuestionar al gobierno, ya que "el nuevo Estado revolucionario no encontraba contradicción alguna en pregonar a los cuatro vientos la igualdad universal y dejar sin derechos civiles y políticos a todas las mujeres" (De Miguel 2011, p. 9).

De igual manera, éstas se dieron cuenta que, a pesar de realizar múltiples labores, el estado seguía sin reconocer sus derechos, supuestamente, universales, así pues, "se comprobó que una cosa era que la República agradeciese y condecorase a las mujeres por

los servicios prestados y otra que estuviera dispuesta a reconocerles otra función de que la de madres y esposas (de los ciudadanos)” (De Miguel 2011, p. 11).

Tras el fracaso del reconocimiento buscado, múltiples escritoras redactaban libros y textos que perseguían la toma de consciencia de las mujeres, uno de los principales es la *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana* en 1791, escrito por la autora Olympe de Goudes; posteriormente se encuentra la creación en 1792 de Mary Wollstonecraft quien redactó *Vindicación de los derechos de la mujer*.

Añadido a lo anterior, fue durante la época de la Revolución Francesa (1789-1799) que las mujeres se reunían en clubes, en donde plasmaban su voluntad de participación, de acuerdo con De Miguel, A., (2011), uno de los clubes más importantes y radicales fue el que dirigían unas mujeres llamadas Claire Le-combe y Pauline Léon: la “Société Républicaine Révolutionnaire, quienes querían defender y formar parte del ejército; sin embargo, aunque en esta época existieron múltiples movilizaciones con mensajes feministas, fue una amarga e inesperada derrota para el feminismo, ya que cualquier mujer, pobre o adinerada, que se interesase en la participación dentro de estos movimientos, terminaba en la guillotina o el exilio.

Otro acontecimiento importante y que se considera una de las bases más sólidas para los movimientos feministas actuales, es el reconocido movimiento sufragista, De Miguel, A., (2011) menciona que la llegada del capitalismo alteró las relaciones entre sexos, de acuerdo con el autor, el hecho de que la mujer se haya incorporado al sistema económico fue un cambio masivo, ya que en ese entonces existían mujeres trabajadoras pero proletariadas mayormente que trabajan en industrias y eran consideradas mano de obra más barata y sumisas (p. 13).

Al mismo tiempo, explica De Miguel (2011), el capitalismo llevó a las mujeres de la burguesía, la clase ascendente, a experimentar un fenómeno más o menos contrario al de las mujeres proletariadas, esto quiere decir que, aunque la incorporación a la industria de

las mujeres supuso de alguna manera un avance para la equidad, las que no tenían necesidad de trabajar quedaban ahora marginadas (p, 13).

En otras palabras, las mujeres de clase alta vivían indignación por su situación de parecer una propiedad legal de sus maridos, experimentaban marginación en el ámbito educativo y profesional, de hecho, como lo explica De Miguel (2011), si el destino de una mujer no era el matrimonio entonces terminarían en la pobreza (p. 13).

Estas situaciones orillaron a las mujeres a organizarse en búsqueda de la reivindicación del derecho al sufragio, de ahí el nombre de sufragistas, De Miguel (2011), menciona que estas mujeres, “las sufragistas luchaban por la igualdad en todos los terrenos apelando a la auténtica universalización de los valores democráticos y liberales” (p. 14).

Lo interesante de este movimiento, el sufragista, es que por primera vez se vio un movimiento de carácter interclasista, pues se “consideraban que todas las mujeres sufrían en cuanto mujeres, e independientemente de su clase social, discriminaciones semejantes” (De Miguel, 2011, p. 14), de esta forma se considera que el sufragismo es un movimiento más incluyente y no discriminaban a las mujeres por sus diferencias.

En resumen, se observa el devenir histórico de las mujeres desde distintas posiciones socioeconómicas, y que en consecuencia a las desigualdades que marcaba el Estado (y la sociedad en general) en los diferentes contextos, como el ámbito político, familiar, educativo, laboral, por mencionar algunos, las mujeres se vieron en la necesidad de expresar y hacerse notar ante ellas mismas y la sociedad en sí, que son valiosas, que sus derechos tenían que ser no solo reconocidos sino hacerse válidos y respetados, de ahí que surgieran las primeras ideas feministas en pro de los derechos universales de cada mujer sin distinción.

2.2.1 Introducción a las teorías feministas

Como se empezó a abordar en el apartado anterior, el feminismo cuenta con diversos sucesos que marcan el inicio y el desarrollo históricamente de éste, como bien lo explica Varela, 2019:

La historia del feminismo se estructura en olas, quizá porque el concepto indica, mucho mejor que un periodo o una época, que se trata de un movimiento de largo recorrido, conformado por distintos acontecimientos, que tiene su desarrollo según el lugar del mundo en el que nos situemos (pp. 27-28).

Con el fin de comprender el devenir histórico de las teorías feministas, se expondrán brevemente en tres olas, los hechos, las acciones, los movimientos y las teorías que se desarrollaron. El feminismo se divide de esta forma porque es una metáfora que describe adecuadamente lo que representa, “la ola describe a la perfección lo que el feminismo es, un movimiento social y político que se impone de forma arrolladora por la fuerza desatada en torno a la idea de igualdad” (Miyares, 2018, como se cita en Varela, 2019, p.28). De esta forma la estructura de lo narrado a continuación.

Primera Ola:

En la introducción a las teorías feministas se empezó a describir, de hecho, la Primera Ola del feminismo, pues en el siglo XVIII, que es el siglo de la Ilustración o también conocido como el siglo de las Luces, en acontecimientos como la Revolución Francesa, salieron a la luz nombres de mujeres importantes como; Olympe de Gouges quien defendía la idea de que “la mujer tiene el derecho a ser llevada al cadalso y, del mismo modo, el derecho a subir a la tribuna” (Varela, 2019, p. 29), o como la inglesa Mary Wollstonecraft quien escribió la Vindicación de los derechos de la mujer.

Así también, dentro de esta Primera Ola “es cuando se transmite el ideal del hombre renacentista”, que lejos de ser un ideal humano solo se trataba del ideal masculino” (Varela,

2019, p. 30), y es aquí en donde se empiezan a debatir sobre la naturaleza de los deberes de los sexos. Otro momento que marcó la Primera Ola, fueron los últimos años del siglo XVIII, en la transición de la edad moderna a la edad contemporánea, donde las características más importantes eran el desarrollo científico e industrial a partir de la Revolución Francesa. Varela (2019) menciona al respecto:

El cambio libertario y político que supone la Revolución francesa, sus filósofos, sus políticos, sus declaraciones de derechos, por un lado, trae como consecuencia inevitable el nacimiento del feminismo y, por otro, su absoluto rechazo y represión violenta (p. 35).

Varela (2019) apunta que el comienzo de la democracia hizo que las mujeres se preguntaran del por qué ellas eran excluidas de la ciudadanía, a esto cabe agregar que “el feminismo nació siendo teoría y práctica” y que gracias a los textos, escritos e ideas de personajes como los antes mencionados (Olympe de Gouges y Mary Wollstonecraft), muchas mujeres de esa época empezaron a percibir su vida de una manera diferente, ya que empezaron a cuestionarse su “reclusión obligatoria en la esfera doméstica”.

Gracias a estos cuestionamientos de las mujeres, Sau (2000, como se cita en Varela 2019) explica que:

El debate feminista ilustrado afirmó la igualdad entre hombres y mujeres, criticó la supremacía masculina, identificó los mecanismos sociales y culturales que influían en la construcción de la subordinación femenina y elaboró estrategias para conseguir la emancipación de las mujeres (p. 47).

De esta forma, como se puede ver en lo antes descrito se le denomina Primera Ola al surgimiento de los primeros textos sobre feminismo, también llamados escritos fundacionales del feminismo ilustrado. A partir de estos hechos es que el movimiento continuó avanzando sobre todo imprimiendo la idea acerca de que las relaciones de poder masculino sobre las mujeres ya no se podían atribuir a un poder o designio divino, ni

siquiera a la naturaleza, sino que, por primera vez se empezó a analizar esta situación de desigualdad como el resultado de una construcción social.

Segunda Ola:

El comienzo de lo que se denomina la Segunda Ola del feminismo, es justamente con un movimiento nombrado Sufragismo, fueron las hermanas Sarah y Angelina Grimké, nacidas en una familia propietaria de esclavos en Carolina del Sur, Estados Unidos de Norte América; quienes fueron las primeras que lucharon por la abolición de la esclavitud. Lucha que tenía como uno de sus fines una crítica social sobre la condición de las mujeres en esa época histórica. Posteriormente las prácticas protestantes, es decir, las evangelistas, pero sobre todo las cuáqueras (religión cristiana-protestante), permitían la presencia de las mujeres en las tareas de la Iglesia. No hay que olvidar que, en algunas religiones el papel de la mujer es más bien de sometimiento y sin derecho a participación en los cultos religiosos, sin embargo, “la Reforma protestante, iniciada por Lutero en la Europa del siglo XV, frente a la iglesia católica, defendía la libertad de cada creyente para interpretar las sagradas escrituras” (Varela, 2019, p. 51).

La nueva iglesia llegó al Nuevo Continente. Los cuáqueros, por ejemplo, fundaron su propia colonia en Pensilvania, en 1682. Y como, al contrario que el catolicismo, defendían la interpretación individual de los textos sagrados, favorecían que las mujeres aprendieran a leer y escribir. Este motivo fue fundamental para que en Estados Unidos el analfabetismo femenino fuera mucho menos que en Europa y para que se crearan colegios universitarios femeninos. Con la educación se desarrolló una clase media de mujeres que fueron el núcleo y dieron cuerpo al feminismo norteamericano del XIX (Nash como se cita en Varela 2019, p. 51).

El año que, de acuerdo con Varela (2019), fue considerado revolucionario es 1848, ya que además de darse la Revolución Francesa, Marx y Engels publicaron su célebre

Manifiesto Comunista. Otro hecho importante es la Declaración de Seneca Falls o Declaración de Sentimientos, texto que se considera fundacional del sufragismo norteamericano. La Declaración de Sentimientos fue una convención sobre los derechos de las mujeres, “para discutir los derechos y la condición social, civil y religiosa de la mujer” (Ozielbo como se cita en Varela, 2019, p. 53).

Alicia Miyares (1999, como se cita en Varela, 2019) explica acerca de dicha Declaración que en ese tiempo las mujeres tenían muchas restricciones como; no poder votar, ni presentarse a elecciones, ni ocupar cargos públicos, ni afiliarse a organizaciones políticas o asistir a reuniones políticas. Después de este evento, personajes como Elizabeth Cady Staton y Susan Anthony llegaron al convencimiento de que la lucha por los derechos de la mujer dependía solo de las mujeres y para 1868 fundaron la Asociación Nacional pro-Sufragio de la Mujer (NWSA), posteriormente se formó la Asociación Americana pro-Sufragismo de la mujer (AWS), que se considera la parte más conservadora del movimiento (p. 55).

Ellas se dedicaron a exigir el voto a través de campañas graduales, estado por estado. Y ese mismo año, en 1869, Wyoming se convertiría en el primer estado que reconocía el derecho del voto a las mujeres (Varela, 2019, p. 55).

Las sufragistas más radicales desarrollaron una actividad ardua y frenética hasta conseguir en 1918 que el presidente Wilson anunció su apoyo a las exigencias sufragistas, posteriormente, la Cámara de Representantes aprobó la Decimonovena Enmienda, y aunque tardó en entrar en vigor, fue hasta el agosto de 1920, el voto femenino fue posible en Estados Unidos (Varela, 2019, p. 56).

Una de las características más importantes del sufragismo, es que

Bajo el sufragismo se podían fuese cual fuese su situación económica, social o sus opciones políticas, la reivindicación del derecho al voto era común. La conciencia

feminista estaba extendida: en cualquier caso, todas estaban excluidas por ser mujeres (Varela, 2019, p. 61).

Posteriormente, la escritora Alejandra Kollontai, comparte un discurso del cual se considera que lo más significativo de éste fue “hacer suya la idea de Marx de que, para construir un mundo mejor, además de cambiar la economía, tenía que surgir un hombre nuevo” (Varela, 2019, p. 83).

De esta forma, como se ha hecho mención anteriormente, tanto en los textos históricos, como en las leyes que se establecían, por mucho tiempo se hizo con un lenguaje altamente masculino, pues se referían al hombre como el todo, y de hecho también solo al hombre.

De Miguel (2001) explica que, Kollontai defendió diversos temas, tales como, el amor libre, igual salario para las mujeres, legalización del aborto y la socialización del trabajo doméstico y del cuidado de los niños, pero, sobre todo señaló la necesidad de cambiar la vida íntima y sexual de las mujeres. En la actualidad, en países como México, temas como la legalización del aborto aún son tratados como situaciones controversiales donde las luchas feministas siguen de pie para poder despenalizar el aborto y convertirlo en un derecho para cualquier mujer y/o persona gestante.

Continuando con la Segunda Ola del feminismo, cabe mencionar que para Kollontai era necesaria “*la mujer nueva* que, además de independiente económicamente, también tenía que serlo psicológica y sentimentalmente” (Varela, 2019, p. 83), de esta forma, fue ella quien articuló de forma sistemática el feminismo y el marxismo, ella no se limitó a incluir a la mujer en la revolución socialista, puesto que también realizó una definición de la revolución que las mujeres necesitaban en esa época.

En otras palabras, aunque las mujeres estuvieran en el contexto de las revoluciones de las épocas, en sí, ellas necesitaban una revolución propia de la mujer, pues dicha revolución que Kollontai planteaba, tenía que ver con la idea de que abolir la propiedad

privada y que las mujeres se incorporaran al trabajo fuera de casa no era suficiente; pues “la revolución que necesitaban las mujeres era la revolución de la vida cotidiana, de las costumbres y, sobre todo, de las relaciones entre los sexos” (Varela, 2019, p. 83).

De esta forma, se buscaba que la mujer lograra una revolución en su pensamiento, en la que pudieran llegar a pensar y, mejor dicho, a reflexionar, acerca de sus propias vidas, los roles en su día a día, tales como: amas de casa, madres que se dedicaban únicamente a la crianza sin posibilidad de tener otros sueños que no fueran los de cumplir con estereotipos de la esposa adecuada para el hombre. La revolución de la mujer implicaba el autoanálisis y retrospección.

A manera conclusión se retoma el nombre de Simone de Beauvoir, pues en su obra más reconocida *El segundo sexo*, describe que la mujer “debe ser ratificada por el varón a cada momento; el varón es lo esencial y la mujer siempre está en relación de asimetría con él” (López, 1999, como se cita en Varela, 2019, p. 90). Idea que, aunque parezca en la actualidad algo intensa e incómoda, posteriormente añade Beauvoir:

No hay nada biológico ni natural que explique esa subordinación de las mujeres, lo que ha ocurrido es que la cultura (...) dio más valor a quien arriesgaba la vida –que es lo que hacían los hombres en las guerras y conquistas de nuevos territorios -que a quienes la daban -que es lo que hacían las mujeres con su poder de concebir (López, 1999, como se cita en Varela, 2019, p. 91).

Como se aprecia hasta el momento, si se quisiese explicar el surgimiento o la razón de la subordinación de la mujer a lo largo de la historia, primeramente, se encuentra que dicha subordinación era explicada como un designio divino. Por otra parte, la supremacía de lo masculino se leía en los textos religiosos, y cuando por fin la sociedad se desprendió de esas ideas, miles de razones para considerar a la mujer como el segundo sexo salieron a la luz, desde pensar que por naturaleza el cuerpo de la mujer es frágil, o literalmente,

llamar a la mujer como el “sexo débil”, sin embargo, gracias a las ideas descritas en los textos de Beauvoir, este fenómeno se empieza a percibir como algo cultural y social.

El *Segundo Sexo*, se considera a lo largo de los años cincuenta y hasta la actualidad, una obra leída por la nueva generación feminista, esta nueva generación está constituida por las hijas, ya ahora universitarias, de todas aquellas mujeres que consiguieron después de la Segunda Guerra Mundial el voto y los derechos educativos (Valcárcel, 1994, como se cita en Varela, 2019, p. 92).

Se le debe a todas la mujeres, personajes históricos, que se han mencionado anteriormente, las bases que aunque difíciles de fundar en su momento, son sólidas para las personas partidarias del feminismo en la actualidad; gracias a las mujeres que crearon su propia revolución al a par de los acontecimientos en su contexto social, se dio continuidad a otro gran cúmulo de acontecimientos y situaciones en las que son justamente mujeres quienes forman parte a lo que se denomina la siguiente y Tercera Ola del feminismo.

Tercera Ola:

Para comenzar, la Tercera Ola del feminismo, se retoma la ejemplificación de la película “Las horas” estrenada en el 2002, en este filme dirigido por Stephen Daldry, se logra apreciar la vida de un personaje llamado Laura Brown, quien se encontraba en constante reflexión acerca de sus actividades cotidianas como cocinar, fregar la cocina, estar siempre presentable, arreglada, guapa y ser una madre servicial, cien por ciento dedicada a los hijos, como si se tratase de una deuda hacia con su esposo; esta vida era parecida a la de “millones de mujeres en Estados Unidos durante los años cincuenta. El fascismo y el estallido de la Segunda Guerra Mundial redujeron de forma dramática, a pesar de los grandes logros de las sufragistas, la presencia y el reconocimiento del movimiento” (Varela, 2019, p. 95).

Se define el fascismo, de acuerdo con la RAE (2022) como un “movimiento político y social de carácter totalitario que se desarrolló en Italia en la primera mitad del siglo XX, y que se caracterizaba por el cooperativismo y la exaltación nacionalista” (par. 1), su líder fue Benito Mussolini en Italia; posteriormente otro movimiento mundialmente conocido como fascista fue el dirigido por Adolf Hitler en Alemania, nombrado régimen Nazi; en otras palabras, el fascismo se entiende como un estado totalitario que representa a toda una sociedad con un solo líder y sin libertades colectivas ni individuales, quedando anulada la oposición política.

En esta misma línea, después de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), el régimen y la guerra encabezada por Hitler había terminado, pero como explica Varela (2019) “el discurso nazi sobre las mujeres, las célebres tres K alemanas [*Kinder, Kirche, Küche*, que significan «niños», «iglesia», «cocina», traducidas en España por las tres C: casa, calceta y cocina], se extendió prácticamente por todo el mundo” (p. 95), es decir, las mujeres de nuevo se encontraban bajo la cultura de domesticidad obligatoria.

Posteriormente, una de las exponentes representativas para la Tercera Ola del feminismo es Betty Friedan, nacida en Peoria, Estados Unidos, quien escribe el libro *La mística de la feminidad*, en donde se explica que:

El valor más alto y la única misión de las mujeres es la realización de su propia feminidad. Asegura que esta feminidad es tan misteriosa e intuitiva y tan próxima a la creación y al origen de la vida que la ciencia creada por el hombre tal vez nunca llegue a entenderla. Pero por muy especial y diferente que sea, no es en manera alguna inferior a la naturaleza del hombre; incluso puede que sea, en algunos aspectos, superior. El error, afirma esta mística, la raíz de los problemas de la mujer en el pasado, estriba en que las mujeres envidiaban a los hombres, intentaban ser iguales a ellos, en vez de aceptar su propia naturaleza, que solo puede encontrar su total realización en la pasividad sexual, en el sometimiento al hombre u en

consagrarse amorosamente a la crianza de los hijos. (Friedan, 1965, como se cita en Varela, 2019, p. 101).

El libro de Friedan fue vendido y traducido tantas veces que se convirtió en un clásico del feminismo, explica Varela (2019) al respecto, que aunque el texto estaba centrado en las mujeres privilegiadas de la clase media en Estados Unidos y que de hecho, no brindaba explicación o teoría alguna acerca del patriarcado ni del privilegio masculino, tampoco presentaba alternativas a las vidas de las mujeres, sin embargo, lo importante de *La mística de la feminidad* fue que, a través de éste se descifró el rol opresivo y asfixiante que se había impuesto en las mujeres, de esta forma, analiza el malestar y el descontento femenino, siendo así un texto clave para el planteamiento de las reflexiones de muchas mujeres acerca de lo cotidiano, de la opresión disfrazada de realización femenina de la época.

Gracias a la aportación de Betty Friedan, se considera que esta mujer contribuyó a la construcción y creación de la Organización Nacional para las Mujeres o *NOW* por sus siglas en inglés, que significa “ahora” o “ya”, fue así como el 29 de octubre de 1966 la organización empezó oficialmente, de forma que se llevó a cabo la Declaración de Principios de NOW, en donde se traslada la reflexión cotidiana al plano de lo político, como menciona Varela (2019):

El aborto se quedó fuera de las reivindicaciones que quería Friedan (...) La declaración reivindicaba la igualdad de oportunidades y que se pusieran fin a la discriminación de las mujeres, que hubiera igual número de cuotas de acceso para mujeres, que hubiera igual número de mujeres que de hombres en las comisiones y las direcciones de los partidos políticos (pp. 104-105).

Nuevamente, incluso en esta época, el aborto se presenta como un tema de suma controversia y que, como un condicionante, si las mujeres querían avanzar en sus movimientos y peticiones políticas, debían dejar a un lado el tema, una restricción que

históricamente ha tenido que ser un proceso mucho más lento para conseguir la despenalización o en su defecto, su legalización.

Personajes tan relevantes como lo fue Betty Friedan y la Organización Nacional para las Mujeres (NOW), se consideran las máximas representantes de lo que se conoce como el **Feminismo Liberal**, éste se caracteriza por “definir la situación de las mujeres como una desigualdad -y no una opresión o una explotación-. Por ello, defienden que hay que reformar el sistema hasta lograr la igualdad entre los sexos” (Varela, 2019, p. 106).

A diferencia del **Feminismo Radical**, que se centra en el análisis y la erradicación de la opresión hacia la mujer, en el **Feminismo Liberal**, “consideraban el problema principal de las mujeres era su exclusión de la esfera pública y propugnan reformas relacionadas con la inclusión de las mismas en el mercado laboral” (Varela, 2019, p. 106).

Hasta el momento se brinda una narración modesta y de manera breve de los hechos históricos que entran dentro de lo que se considera la Tercera Ola del feminismo, de esta manera se aprecia el recorrido del nacimiento y surgimiento de éste, desde una idea hasta un movimiento de carácter social, lleno de reflexiones y múltiples temas que fueron y son considerados polémicos incluso la actualidad; debido justamente a la riqueza multitemática del feminismo, han emanado distintos feminismos, es por eso que si bien es posible referirse al feminismo como uno solo, también se reconocen como Teorías feministas, así en plural debido a sus vertientes y ramificaciones.

Las obras fundamentales del **Feminismo Radical** fueron *Política Sexual* de Kate Millett y *La dialéctica del sexo* de Sulamith Firestone, fue entonces Millett quien formuló el feminismo como un proyecto radical, Amorós (1997) como se cita en Varela (2019) explica al respecto “en el sentido marxista de «radical». Radical significa tomar las cosas por la raíz y, por lo tanto, irían a la raíz misma de la opresión” (p. 109).

Dentro de estas dos obras de empezaron a describir conceptos que hasta la fecha son útiles para comprender las teorías feministas, por ejemplo, el patriarcado, este se conoce como:

El sistema de dominación sexual que es, además, el sistema básico de dominación sobre el que se levantan el resto de las dominaciones, como la de clase y raza. El patriarcado es el sistema de dominación masculina que determina la opresión y subordinación de las mujeres (Varela, 2019, p. 109).

De manera que, a través del patriarcado se logró analizar el sistema de opresión que vivían (o viven todavía) las mujeres, y de manera sólida se estableció como un concepto que permite la explicación teórica de esta opresión vivida a lo largo de la historia de la humanidad.

Por otra parte, cabe mencionar que las feministas radicales, pensaban no solamente en la importancia de ganar el espacio público, refiriéndose a la igualdad en el ámbito laboral, en la educación, los derechos civiles y lo político, sino también dentro su postura se encuentra el reconocer la existencia de la necesidad de transformar y cambiar el espacio de lo privado en la vida de las mujeres, como ya se había planteado anteriormente, una reformación de lo cotidiano.

Las feministas radicales crearon el eslogan “lo personal es político”, y esta idea la explicaban con la “identificación como centros de dominación áreas de la vida que hasta entonces consideraban «privadas» y revolucionaron la teoría política al analizar las relaciones de poder que estructuran la familia y la sexualidad” (Varela, 2019, p. 109).

De esta forma, cuando las feministas radicales logran plantear la idea de que el ámbito privado se considera el lugar donde se lleva a cabo la opresión, el llamado Movimiento de la Liberación de la Mujer:

Identificó al varón como el opresor, que, por tanto, estaba en casa. Este enfoque significaba que se entendía que el ejercicio del predominio masculino patriarcal se

ubicaba en el hogar y a través de relaciones estrechas y afectivas de la mujer con su opresor. Se trataba del marido o el padre al cual las mujeres se sentían unidas con lazos amorosos y afectivos (Nash, 2004, como se cita en Varela, 2019, p. 113).

En tal sentido, se empezaban a analizar las situaciones de opresión con una visión distinta, puesto que por primera vez se consideraban importantes las relaciones afectivas o los vínculos emocionales de la mujer hacia con su opresor, idea que es relevante dado que la normalización de la violencia y los abusos, además de que tiene que ver con factores culturales, como se ha descrito anteriormente, también está relacionado ampliamente con el factor afectivo de una actitud.

Así pues, el feminismo a partir de 1975 oficialmente no volvió a ser uno, un feminismo singular, puesto que, gracias al **Feminismo Radical**, a partir de su teoría y práctica, cada feminista comenzó a trabajar sobre su propia realidad, en otras palabras “las semillas echaron raíces con todo lo que el feminismo fue floreciendo en cada lugar del mundo con sus características, tiempos y necesidades propias” (Varela, 2019, p. 119).

A manera de conclusión, se entiende que el feminismo surgió al a par de las situaciones como las guerras, los contextos socioeconómicos y las doctrinas de las épocas en distintos países, surge como teoría y práctica al mismo tiempo, permea desde lo político hasta lo privado en la vida de las personas, gracias a los esfuerzos de todas las mujeres se han logrado avances en pro de una sociedad con igualdad y equidad, aunque aún queda mucho camino por recorrer, el feminismo o como actualmente existen distintas vertientes del feminismo, los feminismos son tema del hoy y conllevan trabajo por realizar.

Feminismo en América Latina

Uno de los acontecimientos reconocidos en la historia del feminismo latinoamericano, es el paro internacional que se llevó a cabo por primera vez el 8 de marzo de 2017, que se extendió a todo el mundo y millones de mujeres en distintos países dejaron de trabajar, de

realizar labores domésticas o de ir a la escuela, huelga internacional que año con año se recrea cada vez con más fuerza; este acontecimiento es uno de los reflejos de la necesidad de cambio para las mujeres, al respecto de la historia del feminismo en LATAM comenta Varela (2019):

El feminismo que se ha desarrollado en América Latina es tan diverso y plural que es imposible agruparlo bajo el nombre de «feminismo latinoamericano» (...) tiene una historia singular al enfrentarse a durísimas realidades y fenómenos complejos sobre los que ha trabajado durante décadas (p. 152).

Como se ha descrito hasta el momento, el feminismo es elástico y con múltiples vertientes o variantes, además cada una de sus vertientes está construida también con características diversas, claro ejemplo el feminismo latinoamericano, ya que tiene que ver con distintas realidades de las mujeres que viven condiciones características de la cultura, el factor político y la economía de su país, y en concordancia con lo que vive cada mujer en su país surgen los eventos o situaciones de protesta.

Se aprecia en consecuencia de las situaciones de las mujeres latinoamericanas, justamente un movimiento, García (2018) como se cita en Varela (2019) explica que el famoso grito «Ni una menos» fue un momento histórico, y que “haya emergido desde América Latina, generando un potente movimiento, es el resultado de una trama compleja que remite a la historia del movimiento de mujeres y a las luchas de los movimientos sociales y políticos” (p. 152).

De esta forma, se entiende que a consecuencia de las circunstancias que las mujeres de América Latina vivieron en esa época fue que se empezaron a hacer renombrados dichos asesinatos, que, aunque definitivamente las muertes de mujeres han existido a lo largo del tiempo, fue hasta el año 2017, al menos en Latinoamérica, que los gobiernos dirigieron sus miradas a esta problemática.

Como contexto histórico del surgimiento de la huelga que se llevó a cabo el 2017, comenta al respecto Varela (2019) que fue en una maquila ubicada en la frontera de México y Estados Unidos, como resultado de la apertura de esta empresa muchas mujeres emigraban para poder trabajar en la ensambladora y debido a los sucesos, la muerte de mujeres trabajadoras de Ciudad Juárez, se encendió un foco rojo que era necesario de atender en el país.

Aunque la huelga se llevó a cabo en el 2017, los asesinatos y desapariciones de niñas, jovencitas y mujeres en Ciudad Juárez ya tenían un considerable tiempo de estar sucediendo, “el recuento comenzó en 1993, casi por azar y, de desde entonces, la lista de mujeres asesinadas y desaparecidas en Ciudad Juárez no ha dejado de crecer. Asesinatos que han permanecido impunes” (Varela, 2019, p. 123).

En 1993 una mujer llamada Esther Chávez:

Comenzó a hacer el recuento de las mujeres asesinadas. Un año antes había sido violada en la cárcel juarense. Es el detonante para que numerosas mujeres se agrupen y creen la asociación 8 de marzo para ayudar en la tarea de poner nombres y números a la violencia que saben que las rodea, pero a la que nadie parece prestar atención (Varela, 2019, p. 153).

De manera que gracias a los esfuerzos de las mujeres juarenses en México, se empezó a realizar un conteo de las mujeres desaparecidas y halladas muertas en la ciudad, de forma que por primera vez se empezaron a tener visibles los índices de violencia de género que existen en la ciudad, al respecto de las mujeres víctimas de Ciudad Juárez Marcela Lagarde, política, académica, antropóloga e investigadora mexicana, explica que estas mujeres forman parte del denominado «feminicidio sexual sistémico».

En tal sentido, Marcela Lagarde define lo que es el feminicidio o femicidio “el conjunto de violaciones sistemáticas de los derechos humanos de las mujeres que en

algunos casos concluye con el asesinato de algunas mujeres” a lo que agrega “el feminicidio tiene otra característica, es un crimen de Estado” (Varela, 2019, p. 154).

Como se menciona anteriormente, el caso emblemático de Ciudad Juárez tuvo reconocimiento por la huelga del 2017, sin embargo, los feminicidios de este lugar se empezaron a encontrar el 6 de noviembre de 2001, según lo narrado por Varela (2019):

Un albañil que acudía a su trabajo decidió atajar atravesando un antiguo campo de algodón convertido ya en terreno baldío. Un fuerte olor le hizo mirar hacia un canal de riego, donde vio el cuerpo en descomposición de una mujer. Cuando la policía examinó el terreno encontró dos cuerpos más (...) era presumible la violencia sexual. Todas murieron estranguladas. (...). Había muchas niñas desaparecidas (...) se amplió y aparecieron otros cinco cadáveres de mujeres (pp. 154-155).

La narración anterior es conocida con el caso del *Campo Algodonero*, no hay que descartar la existencia de múltiples casos similares al anterior descrito, aquí se describió uno de los más reconocidos en México. Debido a la gravedad de las desapariciones y los hallazgos de los cuerpos de mujeres asesinadas de manera violenta, el 16 de noviembre de 2009, la Corte Interamericana de Derechos Humanos “condenaba al Estado mexicano por estos asesinatos” (Varela, 2019, p. 155).

Hasta el día de hoy han salido a flote más casos de mujeres, niñas y adolescentes asesinadas, la mayoría con características de violencia sexual, daño físico a manera de tortura y se vuelven casos impunes ante la ley, estos acontecimientos son una de las múltiples razones por las cuales las personas partidarias del feminismo luchan para evitar que se sigan reproduciéndose más casos de feminicidio, entre otras situaciones que generan descontento a las mujeres latinoamericanas, pues como ya se ha mencionado, los feminismos son variados tanto sus acciones como sus surgimientos.

Por otra parte, es necesario mencionar que “en América Latina los movimientos feministas de la década de 1970 emergen durante la lucha contra regímenes

represivos”(Varela, 2019, p. 155), por ejemplo, lo sucedido en países como en Chile, en donde la dictadura de Pinochet tuvo una duración de 1973 hasta 1990, o acontecimientos como el poder de juntas militares en Brasil desde 1964, en Bolivia desde 1971, en Uruguay y Chile desde 1973 y en Argentina desde 1979, todas estas juntas militares se caracterizaban por tener connotaciones de género, en otras palabras, marcaban desde el contexto político de la época desigualdades no solamente económicas por las clases sociales, sino también brechas de desigualdad de género.

Una de sus mayores consecuencias ha sido la feminización de la pobreza y la migración de grandes sectores de población con contingentes significativos de mujeres a otros países más ricos que requieren mano de obra barata (Cobo, 2014, como se cita en Varela 2019, p. 156).

En síntesis, se observa que el surgimiento del feminismo en América Latina es hasta cierto punto semejante al surgimiento del feminismo en Europa, como en Francia que surge a consecuencia paralela de su revolución, en Latinoamérica también nace como resultado de la opresión del Estado y los sistemas económico-políticos de épocas en específico, en donde la sociedad carecía de una vida estable y digna por lo que tenía que protestar hasta cambiar sus condiciones, igualmente las mujeres protestaban al darse cuenta que su opresión no era solamente a causa del Estado.

2.2.2 Definición conceptual de género

La palabra género, que hoy en día se utiliza popularmente y en distintos contextos, en español tiene diferentes definiciones y significados, las cuales son necesarias revisar y analizar para comprender de una manera óptima cómo se ha venido modificando y usando.

De acuerdo con la RAE (2022) la primera definición describe al género como un “conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes” (parr. 1), sin embargo, para fines del presente trabajo se retoma que género es el “grupo al que pertenecen los

seres humanos de cada sexo, entendiendo este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico” (RAE, 2022, parr. 3), al respecto de la variedad de definiciones de la palabra género:

Una dificultad inicial para utilizar esta categoría es que el término anglosajón *gender* no se corresponde totalmente con nuestro género en castellano: en inglés tiene una acepción que apunta directamente a los sexos (...) mientras que en castellano se refiere a la clase, especie o tipo a la que pertenecen las cosas, a un grupo taxonómico a los artículos o mercancías que son objeto de comercio y a la tela. (Lamas, 1996, p. 2).

De esta manera, Lamas (2016) realiza una descripción de las distintas formas que se ha concebido el concepto de género a través del tiempo y en el idioma inglés, de forma que al identificar que hay diferentes definiciones de la palabra, se podrá recurrir a una de ellas para los fines de la investigación y de esta forma evitar confusiones acerca de este concepto, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 2.1 *Género, distintas percepciones y definiciones*

Español	Inglés	Nueva categoría
Clase Tipo Especie	<i>Gender = sexo</i>	Simbolización Conjunto de ideas Representaciones Atribuciones que toman como base la diferencia sexual

Nota. En la tabla se aprecia las distintas connotaciones del concepto género. Tomado de “*Cuando hablamos de género ¿de qué género hablamos?*”, elaboración propia con información de Lamas, 2016, INAH TV.

Debido a lo anterior, en el español castellano es posible usar la palabra género para referirnos, por ejemplo, al rock o el jazz, hablando de género musical, pero en inglés si se usa la palabra *gender* se relaciona directamente con los temas que tienen que ver con los sexos, hombre y mujer.

El género es una categoría utilizada para analizar cómo se definen, representan y simbolizan las diferencias sexuales en una determinada sociedad. Por tanto, el

concepto de género alude a las formas históricas y socioculturales en que mujeres y hombres construyen su identidad, interactúan y organizan su participación en la sociedad. Estas formas varían de una cultura a otra y se transforman a través del tiempo. (Instituto Nacional de Mujeres, 2007, p. 7).

En otras palabras, el género es una construcción social que se expresa a través de las características que la cultura le otorga a una persona dependiendo su sexo, de esta forma a través del género se construyen los roles que mayormente se aceptan dependiendo el sexo con el que se nace.

Por otra parte, “el género no es sólo cuestión de los 'roles' sino también de usos y costumbres culturales y de identidades psíquicas” (INAH TV., 2016, 9m , 16s), pues como menciona Lamas en la conferencia, los seres humanos son seres biopsicosociales, de esta forma se explica que el género se encuentra en el cuerpo, en la psique y en las relaciones o interacciones sociales, estas tres características están ampliamente ligadas pero una no depende de la otra, brindando un ejemplo, si un ser humano nace con pene no quiere decir que inevitablemente se identificará con el género masculino, sin embargo su sexo, el de hombre, es el que se conoce como “masculino”, aquello recae en los planteamientos de identidad de género, expresión de género y preferencias sexuales, que aunque sí son temas que se abordan desde los estudios de género, no son temáticas en las que se enfoca el presente trabajo de tesis.

Finalmente, conocer la definición del concepto de género permite evitar la confusión entre los términos sexo y el género, con respecto a sexo, el Instituto Nacional de Mujeres (2007) lo define como “diferencias y características biológicas, anatómicas, fisiológicas y cromosómicas de los seres humanos que los definen como hombres o mujeres” (p. 8), algunas de las diferencias entre género y sexo se detalla a continuación:

Figura 2.2 Diferencias entre género y sexo



Nota. En el gráfico se muestra las características correspondientes a el término género y el término sexo. Elaboración propia con información de *CONCEPTOS FUNDAMENTALES PARA LA TRANSVERSALIZACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO* (p. 5), por Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2017.

2.2.3 ¿Qué es la perspectiva de género?

Cuando se habla de perspectiva de género, se alude a una herramienta conceptual que busca mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres se dan, más que por su determinación biológica, por las diferencias culturales asignadas a los seres humanos (Instituto Nacional de Mujeres, 2007, p. 13).

De esta forma la perspectiva de género sirve como una visión que permite identificar ciertos aspectos que corresponden al género masculino y al género femenino, dichos aspectos son diferentes entre sí ya que son pertenecientes a cada género y están contruidos por la cultura.

Esta visión de perspectiva de género tiene importancia y utilidad para la sociedad, debido a que las características otorgadas al género son las que propician la discriminación principalmente hacia la mujer y otros grupos, “un desarrollo más equitativo y democrático del conjunto de la sociedad requiere la eliminación de los tratos discriminatorios contra cualquier grupo” (Lamas, 1996, p. 1), de forma que al identificar estos tratos se pueden empezar a implementar estrategias y políticas en búsqueda de la erradicación de las acciones discriminatorias.

Para alcanzar un desarrollo equilibrado y productivo del país urge establecer condiciones de igualdad de trato entre hombres y mujeres, desarrollar políticas de igualdad de oportunidades y, sobre todo, impulsar una educación igualitaria. Esto requiere comprender las razones y los orígenes de la discriminación femenina (Lamas, 1996, p. 1).

La perspectiva de género permite reanalizar las conductas y la cultura en sí, en nuestra sociedad, la mexicana, al ubicarnos en el contexto de la presente investigación, así al tener esta nueva perspectiva se realiza una reflexión para localizar cuál es la fuente de la discriminación y los tratos desiguales entre el hombre y mujer.

Cualquier propuesta antidiscriminatoria, entendida como el conjunto de programas y soluciones normativas, jurídicas, educativas y comunicativas destinadas a subsanar las desigualdades existentes entre hombres y mujeres, y a prevenir su aparición en el futuro, debe comenzar explicando el marco desde el cual se piensa el "problema" de las mujeres. Esto supone desarrollar una visión sobre los problemas de la relación hombre/mujer con una perspectiva de género capaz de distinguir correctamente el origen cultural de muchos de éstos, y plantear alternativas sociales –como la educación– para su resolución (Lamas, 1996, p. 1).

Retomando la idea de Lamas (1996), es entonces la educación con perspectiva de género un espacio de oportunidad que la sociedad tiene para poder, primeramente,

entender e identificar los orígenes de la discriminación de género y plantear estrategias de cambio, también el entorno educativo es uno de los lugares de reflexión acerca de temáticas como la violencia de género y a través de estas instituciones educativas formar al estudiantado con una visión dirigida a la equidad e igualdad.

La educación con perspectiva de género abre el panorama a la revisión de nuestra cultura, “una premisa de la acción antidiscriminatoria es reconocer que la cultura introduce el sexismo, o sea, la discriminación en función del sexo mediante el género” Lamas (1996), en otras palabras, el sexismo implementado y muchas veces normalizado en la cultura ha permeado en varios ámbitos, desde el hogar, los trabajos, la educación, etc.; y será una de las aportaciones a la educación que tanto sus profesores como alumnos se cuestionen y replanteen aquellas actitudes y conductas que podrían contribuir a la discriminación de género.

2.2.4 ¿Qué es el enfoque de género?

El enfoque de género es una herramienta analítica y metodológica que posee una dimensión política, en tanto busca la construcción de relaciones de género equitativas y justas y reconoce la existencia de otras discriminaciones y desigualdades derivadas del origen étnico, social, orientación sexual, identidad de género, edad, entre otros (Instituto Nacional de Mujeres, 2007, p. 6).

2.3 Currículum

El currículum o también conocido como currículo en el ámbito educativo, de acuerdo con Galimberti (2015) explica que

En su significado específico a la organización de los conocimientos en cada grado escolar. Los principios que lo determinan son la *secuencialidad*, que prevé la

construcción del currículo en secuencias lógicamente coordinadas, y la *ciclicidad*, por la que cada una de las fases de la secuencia curricular es susceptible de revisión y mejoramiento en el transcurso de la realización. Respecto a la programación didáctica general, la programación curricular es más individualizada, porque parte de la situación concreta y específica (p. 280-281).

De esta forma, se entiende que principalmente hablar del currículum se refiere a esa organización de contenidos que conllevan la información que se desea transmitir en los estudiantes obteniendo como resultado el conocimiento que se espera obtengan los alumnos.

2.3.1 Definición conceptual de currículum

La palabra currículum puede ser confundida con currículo, y es común que exista cierta mezcla o enredo de significados, por ello conviene retomar que currículo:

Procede del latín (su raíz es la de *cursus* y *currere*). En la Roma clásica se hablaba de *cursus honorum*, la suma ‘de los honores’ que iba acumulando el ciudadano a medida que iba desempeñando sucesivos comicios (Gimeno-Sacristán, 2012, como se cita en Osorio y García, 2021, p. 59).

De esta forma, se entiende que el primer significado que en el español se le atribuye a currículo es cuando se refiere al “recorrido o curso de la vida y los logros en ella (lo que entendemos por currículum vitae)” (Osorio y García, 2021, p. 59), así pues, cuando una persona necesita elaborar una solicitud de empleo, por ejemplo, las empresas suelen requerir del currículum vitae del postulante.

Sin embargo, el segundo significado de la palabra currículo, de acuerdo con la Real Academia Española, (2022) currículo se conoce también como un “plan de estudios” (parr. 1) o bien, como “conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrollo plenamente sus habilidades” (parr. 2).

De esta forma, una vez aclarando que hay distintas maneras de entender el concepto de currículo, cabe resaltar que, para el presente trabajo de tesis, se estará hablando de currículum referente a lo educativo, de la preparación y construcción curricular en específico para los alumnos de la licenciatura en Psicología, de esta manera, se define currículum también desde:

El sentido de constituir la carrera del estudiante y, más concretamente, se refiere a los contenidos de ese recorrido, sobre todo a su organización, a lo que el alumno deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo (Gimeno-Sacristán, 2012, como se cita en Osorio y García, 2021, p. 59).

De manera que, un currículum adecuado en la preparación de un estudiante es relevante para su aprendizaje, ya que los contenidos que estén organizados en el currículum se verán reflejados en los resultados que los alumnos puedan obtener mediante diversas evaluaciones de sus habilidades y nuevos conocimientos que se apliquen durante su preparación profesional y finalmente en la obtención de su perfil como egresados.

Así pues, explica Zabalza (1993) como se cita en Osorio y García (2021) el currículum o “el currículo vendría constituido por el conjunto de aprendizajes, logrados dentro o fuera de la escuela, como consecuencia de la intervención, directa o indirecta, de la propia escuela” (p. 61), en otras palabras, el conocimiento adquirido gracias a la estructura temática del currículum se puede evaluar dentro de las instituciones educativas, con métodos conocidos como exámenes, entre otras formas. Sin embargo, estos conocimientos que se pretenden brindar y reforzar en los estudiantes también se ven reflejados en contextos fuera de la escuela, por ejemplo, en la vida cotidiana de un estudiante o, en su momento, en el ámbito laboral.

Explica respecto de lo que un currículum debe de contener Zabalza (1993) como se cita en Osorio y García (2021):

Incluye aspectos tales como la clasificación y contextualización de los objetivos de programa y la determinación de otros nuevos en función de las necesidades de los alumnos; la estructuración general del currículum; el establecimiento de prioridades; la selección de técnicas didácticas; la integración de las actividades escolares con las extraescolares, de las planificadas con las espontáneas; la acomodación de los contenidos a las condiciones del contexto sociocultural, del progreso de los alumnos y de los recursos existentes; el manejo eficaz de los materiales ya existentes y/o creación de otros nuevos; decisiones en torno a la organización de la clase, a su estructuración espacio-temporal, a la forma de actividad y/o de conocimiento a desarrollar, etc.; de la funcionalidad y eficacia de los distintos componentes curriculares puestos en juego en ese proceso, etc. (pp. 61-62).

Los aspectos mencionados anteriormente son relevantes ya que la implementación de éstos puede tener como consecuencia el éxito en la preparación del alumnado, de forma que la actualización de los currículos va de la mano de las necesidades de los estudiantes, ya que éstas son reflejo de las necesidades de la sociedad en donde se desenvuelve la población estudiantil, esto quiere decir que las universidades deberán de brindarle a los alumnos conocimientos, habilidades y herramientas que vayan acorde a lo que el contexto social requiere.

Añadido a lo anterior, Arnaz (2014) como se cita en Osorio y García (2021) menciona que el currículum o “currículo es el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa” (p. 62), además el autor señala cuatro elementos curriculares esenciales: los objetivos, los planes de estudio, las cartas descriptivas y del sistema de evaluación del currículum.

Además de los aspectos mencionados anteriormente se encuentran las *expresiones del currículum*:

En la literatura especializada del tema se pueden hallar reflexiones acerca de las formas en que el currículum se pone de manifiesto en la práctica educativa. A esto algunos autores lo han denominado expresiones del currículum, las cuales son: el formal, el real y el oculto (Osorio y García, 2021, p. 63).

Estas tres expresiones son clave para la elaboración del instrumento que se propone en la presente tesis, a continuación, en la tabla se definen los tres currículums.

Tabla 2.2 *Expresiones del currículum*

Currículum formal	Currículum real	Currículum oculto
Es el documento oficial que está integrado por componentes que planifican todas aquellas actividades que son necesarias para echar a andar un plan de estudios con un objetivo determinado (Osorio y García, 2021, p. 63).	La puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesaria modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula (Casarini-Ratto, 2016, como se cita en Osorio y García, 2021, p. 63).	Se muestra como el campo de lo 'no dicho', de lo que escapa a una formulación precisa, incluidos los objetivos, no cognitivos o socioafectivos (Perrenoud, 2012, como se cita en Osorio y García, 2021, p. 64).

Nota. En la tabla se muestran los tres tipos de expresiones del currículum. Tomado de *Evolución y conceptualización del diseño curricular* (pp. 63-65), por Osorio y García, 2021, Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, CNEIP.

El currículum formal también se define como el “documento que explicita de forma organizada en el tiempo los objetivos de enseñanza o aprendizaje, los contenidos, los principios y procesos metodológicos y/o los principios y procesos de evaluación” (Argulló, 2014, p.4), de esta forma, se entiende que el currículum formal se encuentra en aquellos documentos oficiales, planeaciones estandarizadas con objetivos de aprendizajes específicos. Por otra parte:

El currículum oculto designa una acción de la escuela que, sin ser desconocida e inevitable, a menudo se presenta al exterior bajo formas idealistas o edulcoradas, aunque podrían descubrirse intenciones más pedestres: contribuir a la socialización de las nuevas generaciones, hacer que interioricen el orden moral, social, la existencia y legitimidad de las desigualdades y jerarquías, la necesidad de trabajar y de

esforzarse, el respeto a la autoridad e instituciones (Perrenoud, 2012, como se cita en Osorio y García, 2021, p. 64).

En tal sentido, al ser un aspecto inevitable por parte de los docentes, es en el currículum oculto donde “se evalúan valores, modelos y actitudes, tanto de maestros como de alumnos, además de los procesos de socialización en el aula” (Osorio y García 2021, p. 88), de esta forma se resalta la importancia que tienen estas características dentro del currículum oculto, ya que si es el docente quien expresa éstas, es entonces un campo adecuado para generar la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito educativo.

Puesto que existen estas tres expresiones del currículum, vale la pena aclarar que cada una de ellas se utilizarán dentro del análisis para la realización del instrumento, en tal sentido, como se tiene por objetivo diseñar una escala que evalúe la actitud de docentes universitarios ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario.

En síntesis, se entiende que el currículum es la organización de los contenidos temáticos que se pretende brindar a los estudiantes de cualquier nivel de formación educativa, estos contenidos tienen un orden específico ya que están acomodados estratégicamente para que los alumnos generen procesos de aprendizaje, para ello es necesario tomar en cuenta las estrategias y estilos de enseñanza de los docentes, de manera que los alumnos no solo sean evaluados satisfactoriamente sino que además modifiquen su conducta con respecto al mundo que les rodea.

Finalmente, en este sentido todo contenido aprendido tiene un impacto en los desempeños que como individuos se tiene en lo social, de ahí que haya un interés no sólo en los contenidos para educar sobre y con perspectiva de género, sino en las actitudes del docente pues son ellos los principales transmisores del conocimiento, valores y opiniones.

2.3.2 Componentes de un currículum

Ya que el currículum está constituido de los contenidos temáticos, de prácticas, de actividades y evaluaciones en búsqueda del cumplimiento de objetivos, hay diversos autores que han determinado componentes específicos de lo que un currículum debe de incluir, o bien, componentes que reflejan la estructura de este.

Desde los primeros estudiosos del tema como los norteamericanos Harol Rugg en los años veinte y Ralph Tyler en la década de los cincuenta, ya se apuntaba que en todo diseño de un currículum no podían faltar componentes tales como: los objetivos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, una malla curricular, el perfil de egreso y una estrategia (Osorio y García, 2021, p. 65).

Así, desde los inicios de la construcción de los currículos educativos, autores como Tyler (1986) y Rugg (2003) ya tenían en cuenta la importancia de la adecuada elaboración de los objetivos del aprendizaje, el cómo se llevaría a cabo la impartición de conocimiento, y qué es lo que se espera que los alumnos obtengan como resultado de cursar ciertos contenidos.

Por otra parte, Arnaz (2014) describe que la elaboración de un currículum es una compleja operación ya que se tienen que crear y al mismo tiempo articular cuatro elementos que el autor considera fundamentales, “el primero es la formulación de objetivos curriculares, seguido de la elaboración de un plan de estudios, tercero el diseño de un sistema de evaluación y finalmente la elaboración de cartas descriptivas” (Osorio y García, 2021, p.66).

Añadido a lo anterior, otro teórico realiza una descripción semejante a la de Arnaz (2014), y es Casanova (2006) (como se cita en Osorio y García, 2021) quien menciona que el currículum es una propuesta de la teoría y la práctica de ciertas experiencias de aprendizaje y éstas tienen que ser diversificadas e innovadoras, pues es la escuela junto al

entorno lo que permite el desarrollo de habilidades y dominio de competencias que sirven para que la población estudiantil pueda integrarse adecuadamente en su contexto social de manera equitativa y democrática.

De manera que, nuevamente los autores coinciden en a inevitable relación entre contenido curricular y entorno social del alumnado, es este un punto guía para la construcción adecuada de los currículos en las licenciaturas, pues un contenido que no esté adecuado a las necesidades de los alumnos no servirá como preparación para el mundo externo.

En la misma línea, Díaz Barriga (2011) como se cita en Osorio y García (2021):

De acuerdo con la teoría curricular estadounidense los requisitos para la elaboración de un plan de estudios seguirán las siguientes etapas: el diagnóstico de necesidades, la elaboración del perfil de egreso, los objetivos terminales, el diseño de las asignaturas por áreas de conocimiento y la elaboración del mapa curricular (p. 67).

En síntesis, existen diversos autores que describen a manera de lista de pasos a seguir el ¿cómo construir un currículum educativo?, y de todos los teóricos mencionaos anteriormente, se retoman las propuestas siguientes

Tabla 2.3 Componentes del diseño curricular de acuerdo con distintos autores

Autor	Componentes del diseño curricular
Harold Rugg (2013)	1) Declaración de objetivos 2) Secuencia de experiencias que permitieran alcanzar dichos objetivos 3) Serie de materias atractivas en experiencias y 4) Logros que los estudiantes deberán alcanzar al término de su educación
Ralph Tyler (1986)	Todo diseño curricular debe basarse en: 1) Objetivos educativos 2) Elaboración de programas que consideran el contexto del alumno 3) Diseño de actividades de aprendizaje congruentes con los objetivos previstos 4) Sistema de evaluación para valorar el logro de dichos objetivos

Nota. En la tabla se muestran dos estructuras propuestas por autores distintos para la elaboración de un currículum educativo. Tomado de *Evolución y conceptualización del diseño curricular* (pp. 67-69), por Osorio y García, 2021, Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, CNEIP.

2.3.3 El currículum universitario

Una vez definido de manera general qué es un currículum, se plantea la idea de que al tratarse de la constitución de uno de carácter universitario:

Es importante que se entienda al currículum como el conjunto de elementos integrado por: un diagnóstico, perfiles de ingreso y egreso, estudio de pertinencia, objetivos, estrategias, entre otros elementos a considerar, que responden a determinadas teorías del aprendizaje, enfoques teóricos y coherencia con el modelo educativo institucional (Osorio y García, 2021, p. 69).

Estos elementos se pueden llevar a cabo de diferentes formas, otras palabras, hay tres modelos curriculares que son los más utilizados en las universidades de México:

Modelo curricular por asignaturas

Es el más común en las Universidades de México. Esta organización se conforma a su vez por cuatrimestres o semestres, lo que le permite una estructura temporal y de continuidad por periodos de estudio determinados normalmente por cada institución (Osorio y García, 2021, p.70).

Modelo curricular por áreas

Se caracteriza por agrupar una serie de contenidos comunes en conglomerados de forma generalizadora. cada área está integrada por contenidos comunes a ella y organizada de manera lógica y progresiva en los periodos de tiempo que la institución organice su impartición (Osorio y García, 2021, pp.70-71).

Modelo curricular modular

Se trata de construir cada uno de los módulos relacionando entre sí a cada asignatura del plan de estudios, con la finalidad de obtener productos o resultados de aprendizaje que demuestren la incorporación de conocimientos que provee cada materia (Osorio y García, 2021, pp.71).

Así pues, sea cual sea el tipo de modalidad en la que el currículum se desarrolle, de manera general “la misión que tiene el currículum de un programa educativo es la de cumplir con estándares de calidad, para responder a necesidades de formación académica que la sociedad demanda” (Osorio y García, 2021, pp.73-74), del cumplimiento de los pasos para construir un currículum adecuado a las necesidades de los estudiantes sin dejar de lado el contexto situacional, dependerá la calidad del conocimiento que obtenga el alumnado, de forma que cada universidad de acuerdo con el éxito de sus programas, se vuelva reconocida o incluso de prestigio.

El currículum debe ser enmarcado desde una visión institucional, tanto con un modelo educativo claro, así como con los referentes psicopedagógicos pertinentes. Aunado a ello es necesario concebir al currículum desde una forma más integral como el proyecto educativo que organiza elementos como: los perfiles de ingreso y egreso, la planeación y las estrategias de gestión curricular, los planes y programas de estudio (Osorio y García, 2021, pp.73-74).

Como se observa hasta el momento, un currículum universitario de calidad lo será, no sólo por el tipo de contenidos que lo conforman y competencias que desarrollan en sus futuros profesionales y ciudadanos. Un currículum de calidad lo será en tanto responda a las necesidades sociales imperantes del momento, tal es el caso de la inclusión de contenidos que como los de perspectiva de género sentarán las bases de un cambio actitudinal que contribuya a una sociedad cada vez más equitativa.

2.4 Docencia

En este apartado es importante que se reflexione sobre tres aspectos necesarios para la investigación, el concepto de docencia, la docencia universitaria y las características que identifican a la docencia universitaria en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

(BUAP), dado que es aquí el contexto en donde será validado y aplicado, más adelante, el instrumento meta de esta investigación.

2.4.1 Concepto de docencia

La docencia es la “práctica y ejercicio del docente” (Real Academia Española, 2022, parr. 1), pero a quiénes se les considera docentes y cuál es la diferencia entre el maestro o el profesor. Para comprender las diferencias sustanciales entre estos tres conceptos conviene realizar una revisión a la etimología de cada palabra, al respecto explica Álvarez, (s.f.) como se cita en Sánchez, (2021):

Las tres palabras tienen distinto origen etimológico. Docente (...) deriva de una expresión compuesta del latín que puede traducirse como ‘*hacer que alguien aprenda*’, en un sentido más cercano al actual de ‘*enseñar*’; pues su construcción tiene raíz en ‘*deceť*’, que significa ‘*apropiado*’, ‘*adecuado*’, o ‘*conveniente*’. Por otra parte, el término maestro se relaciona con *magister*, ‘*el mejor*’ o ‘*el más*’, (...). Finalmente, profesor, derivado de un verbo latino *profit” ri*, se puede traducir como ‘*hablar delante de la gente*’ (p. 62).

De manera que, de acuerdo con la etimología de la palabra docente, es relevante que es éste el individuo que no solamente enseña, sino que es la persona adecuada para realizar el ejercicio de enseñar. Es entonces la docencia llevada a cabo por estos sujetos quienes consiguen de manera apropiada lograr el aprendizaje en sus alumnos.

Otra definición es la que nos brinda Oviedo (2004) quien explica que según los medios académicos “generalmente se entiende por docencia todo lo concerniente a la transmisión de conocimientos, en tanto que, por investigación, todo lo relacionado a la generación y/o producción de conocimientos” (p. 46).

De esta forma, se define la docencia como una actividad que se lleva a cabo principalmente a través del docente o profesor y se dirige hacia los estudiantes para lograr

brindarles conocimientos, esa es una forma breve de entender la docencia, sin embargo, existen múltiples factores como la edad de los alumnos, la experiencia del docente, el ambiente físico donde se lleven a cabo el ejercicio de docencia, etc., que influyen en el éxito o en el fracaso de una docencia de calidad.

En la misma línea de que la adecuada docencia depende de múltiples factores que incluso a veces se salen de las manos de los docentes, conviene explicar que:

La docencia no consiste únicamente en transmitir conocimientos sino en despertar en el alumno el gusto y la alegría por aprender, crear en su alma un vínculo afectivo con los otros que le rodean; desarrollar al individuo desde adentro y entender que no se puede enseñar a las masas y en serie, porque todos son diferentes (Oviedo, 2004, p. 43).

Ahora bien, en el entendido de que, en el adecuado ejercicio de docencia, es el docente quien se encarga de no solo transmitir sino más bien ser el guía quien proporciona al alumnado un ambiente que les permita a todos sin distinción generar el gusto por aprender, serán entonces los docentes los principales actores de influencia en sus estudiantes, por lo que asumen un papel de importancia en las vidas estudiantiles y personales de sus alumnos.

Añadido a lo anterior, ya una vez identificado el importante papel que fungen los docentes en el acto educativo, se entiende que:

La verdadera docencia es aquella que propicia que el alumno se forje la necesidad de aprender por su cuenta y que encuentre en el profesor un guía, un acompañante de travesía para llegar al conocimiento y en el grupo un espacio de encuentro, de intercambio, discusión y confrontación de ideas (Oviedo, 2004, p. 43)-

En otras palabras, el docente tiene la responsabilidad de realizar la transmisión de conocimiento, pero también tiene que actuar y ser capaz de crear escenarios donde su alumnado se vea comprometido a construir su propio conocimiento, que se sientan capaces

de compartir sus ideas con el resto de los alumnos y el docente, de esta forma lograr el aprendizaje deseado.

Si bien la docencia es “una de las más antiguas profesiones de ayuda al desarrollo integral del ser humano” (Oviedo, 2004, p. 44), también es una de las profesiones que más actualizaciones requiere para tener coherencia con la preparación de los futuros profesionistas, quienes desempeñarán sus conocimientos en la actualidad con las herramientas y aptitudes que el presente demande.

2.4.2 Docencia universitaria

Para comprender a la docencia en el nivel superior, al respecto Barrón (2009) explica que; la educación superior actualmente se enfrenta con retos complejos como la formación de profesionales que sean capaces de generar y conducir los cambios que la sociedad requiere y, a su vez incidir de forma decidida, permanente y eficaz en sus ámbitos, en otras palabras, la docencia tiene un reto permanente; el de actualizarse y adaptarse a las exigencias socioculturales que la época demande.

La misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad–mundo compuesto por los ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria (Morin, 2003, como se cita en Barrón, 2009, p. 77).

De esta forma, se entiende la importancia de la docencia universitaria como una de las actividades que construye la formación de los individuos, los futuros profesionistas serán los responsables de crear una sociedad consciente, encaminado los esfuerzos para el permanente trabajo de llevar a cabo la educación en aras de realizar el cometido del bienestar social. Por lo tanto, dado que la sociedad está en constante dinamismo, en cuanto a sus necesidades y características de bienestar, es el deber de las instituciones educativas

de nivel superior preparar al alumnado en coherencia con su realidad. Así pues, “la misión del profesor tiene que cambiar cuando se pasa de una dinámica instalada en el cambio y en la innovación como exigencia de calidad” (Cela, 2022, p. 233), en otras palabras, parte de las actividades del docente es la permanente actualización en su preparación.

A manera de conclusión, como se ha venido describiendo no existe solo una misión del docente, pues su rol no se limita a enseñar o realizar el acto de meramente transmitir el conocimiento, “el rol del profesor no es único, sino múltiple y cambia a medida que cambia el enfoque o la perspectiva bajo la cual se considera el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Universidad Camilo José Cela, 2022, p. 252), de esta forma dependiendo de la perspectiva con la que se enseñe, corresponderán las diversas actividades y responsabilidades de la docencia universitaria.

2.4.3 Características de la docencia universitaria de la BUAP.

El modelo educativo actual de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla es el denominado Modelo Universitario Minerva (MUM) el cual es explicado y descrito a través de diversos documentos tales como el “Modelo Educativo Académico”, otro llamado “Gestión y Administración del Modelo” y el “Documento de Integración”, entre otros.

Un modelo educativo es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo (Tünnermann, 2008, p. 15).

Así pues, los modelos educativos deberían de satisfacer las necesidades de la población estudiantil y garantizar los conocimientos que el contexto les demande, en otras palabras “las universidades tienen que responder a los cambios de la sociedad contemporánea, a los cambios en la naturaleza y en la generación del conocimiento”

(Tünnermann, 2018, p. 9); ya que las instituciones educativas son un reflejo de cómo funciona la sociedad en la que se desarrolla el individuo.

En el caso de la BUAP, su modelo educativo corresponde al constructivismo sociocultural, que:

Responde a las necesidades de la educación que la BUAP desea fomentar. Es una de las corrientes del constructivismo que considera el aprendizaje contextualizado dentro de comunidades de práctica, esto permite reconsiderar que el salón de clases no es el único sitio en el que se promueve el conocimiento, sino que requiere de la utilización de herramientas simbólicas de origen social. En esta orientación los/las desarrollan sus capacidades e intereses en torno a las necesidades sociales; el maestro/a es investigador/a de su práctica, la cuestiona, la confronta y modifica (BUAP, 2007a, p. 36)

De esta forma a través de esta teoría pedagógica, la BUAP garantiza el cumplimiento de las necesidades de la educación que la universidad desea fomentar. Existen tres columnas que soportan y dan vida al Modelo Universitario Minerva:

- 1) Visión renovada de la interacción universidad-sociedad, lo que hace referencia al planteamiento de integración social como una evolución de la extensión y vinculación; esto forma parte de la función social de la universidad, que a través del humanismo, el conocimiento de las ciencias, la tecnología, las artes y la salud coadyuve a integrar y catalizar los esfuerzos de los sectores sociales para promover un desarrollo regional equilibrado, equitativo y sustentable, con el apoyo de sus estudiantes, profesores e investigadores (BUAP, 2007a, p. 12).
- 2) Elementos fundamentales del modelo educativo: aprendizaje cooperativo, pensamiento crítico, interdisciplinaridad, reconstrucción y generación del conocimiento, así como la creación de ambientes y diseño de escenarios para el

desarrollo humano en todas sus dimensiones dentro y fuera de la universidad (BUAP, 2007a).

- 3) El ideario propuesto para la institución integra la razón de ser, a dónde quiere llegar, así como los valores y principios de convivencia acordados para todos los universitarios, debido a que no sólo es importante alcanzar los objetivos, sino el cómo llegar a ellos (BUAP, 2007a).

Se observa que a través de estas tres columnas que sostienen la construcción del modelo académico de la BUAP se toman en cuenta temáticas como el bienestar, la integración y el aporte social que los estudiantes dentro de su preparación brindan a su entorno, además de garantizar una preparación inmersa en valores que se dirigen al adecuado desarrollo del ser humano.

Por otra parte, cabe mencionar la existencia de los ejes transversales, que son un: Conjunto de conocimientos en el orden de lo cognitivo, axiológico, estético comunicativo y de la tecnología, sirven para que, en el estudio de las asignaturas disciplinarias, favorezcan el desarrollo integral establecido en el perfil de egreso de la institución (BUAP, 2007a, p. 50-51).

Los ejes transversales actuales del Modelo Educativo de la BUAP son:

1. **Formación humana y social:** incorpora a las asignaturas disciplinas de las dimensiones de Ética y Política, Estética y Arte, y de Educación para la Salud (BUAP, 2007a).
2. **Desarrollo de habilidades de pensamiento superior y complejo:** mediante el uso de alternativas metodológicas que inducen al estudiante a continuar el desarrollo de estas habilidades (BUAP, 2007a).
3. **Lenguas extranjeras:** la acreditación de una lengua extranjera es parte de la formación integral de/la universitario/a dentro de los estándares y normas internacionales (BUAP, 2007a).

Una vez teniendo en cuenta estas principales características del MUM, se entiende que para la docencia de la BUAP: el docente va a ser un promotor, organizador y mediador del desarrollo integral del estudiante; va a diseñar y promover escenarios de aprendizaje y la construcción de conocimiento, de integración social y de capacidades de adaptación (Sánchez, 2021, p. 61).

En la BUAP existe un documento llamado Reglamento del Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, este reglamento está fundamentado en el artículo 3, fracción VII de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como en los artículos 1º, 3º y 14 fracción II de la Ley de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

La Universidad tiene como objetivo contribuir a la prestación de los servicios educativos en los niveles medio superior y superior; la facultad y responsabilidad de autogobernarse, así como de fijar los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico. El 21 de marzo de 2007, el H. Consejo Universitario en uso de las facultades que le confiere el artículo 14, fracción II de la Ley de esta Universidad, aprobó el Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, que no obstante su trascendencia y eficacia se ha visto rebasado por la complejidad de la dinámica institucional en el transcurso del tiempo. (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2007b, p.3).

Dentro de las características de la docencia en la BUAP, a través del Modelo Universitario Minerva, se define al estudiante como:

El agente principal en el proceso de construcción del conocimiento, como un ser humano con deseos de evolucionar, en posibilidad de identificar las estrategias que mejor le funcionen para lograr su propio y personal aprendizaje, intento al momento

en que el docente se desempeñe como mediador, dispuesto a cumplir con su papel (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2007, p. 7).

En esta misma línea, el estudiante al tener que desarrollar estas habilidades que le permitan la construcción de su aprendizaje, correspondientemente el docente también tiene cualidades específicas que se desean en coherencia con lo planteado en el Modelo Universitario Minerva, el académico se concibe como:

Un profesional que va a actuar promoviendo, organizando y mediando el potencial del desarrollo integral del estudiante que se preparará para ser capaz de diseñar y propiciar escenarios de aprendizaje respetuoso de las características individuales del estudiantado, promueva la construcción del conocimiento, la integración social y la capacidad de adaptación (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2007, p. 27).

De esta forma, la docencia en la BUAP se percibe en sentido de que el profesorado tenga la intención de promover el aprendizaje en sus estudiantes de manera alterna a la mera transmisión de conocimientos meramente por memorización, pues son los docentes quienes presentan al estudiante un ambiente educativo de carácter estimulante y con valores que estimulan la construcción del conocimiento adecuada al contexto social actual en la realidad del estudiante

Así pues, añadido a lo anterior, en la BUAP se espera que el docente sea un “agente cultural que promueva el conocimiento en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los estudiantes” (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2007, p. 27), en otras palabras, los docentes se ven presentes en la actividad de los estudiantes para integrarse a los ámbitos contemporáneos.

Capítulo III. Estructura metodológica

3. Metodología de la investigación

En las investigaciones académicas y científicas existen diversos formatos, enfoques y metodologías a seguir, éstas brindan una guía al investigador para el adecuado ejercicio de la ciencia, como mencionan Hernández et al., (2014) “los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto constituyen posibles elecciones para enfrentar problemas de investigación y resultan igualmente valiosos. Son, hasta ahora, las mejores formas diseñadas por la humanidad para investigar y generar conocimientos” (p. 3).

De esta forma la presente investigación se ha planteado desde un enfoque cuantitativo, con un alcance o método exploratorio, con la operacionalización de variables que permite desarrollar el diseño del instrumento deseado, una escala de actitudes tipo Likert, para finalmente realizar el procedimiento de validación y análisis de confiabilidad para el instrumento que aquí se propone.

3.1 Enfoque

Para la elaboración de este estudio, se llegó a la decisión de que el enfoque adecuado para los objetivos del presente es el cuantitativo, ya que el propósito principal de la investigación es la creación de una escala de actitudes para la incorporación de la perspectiva de género en contenidos universitarios, lo cual implica procesos estadísticos y justifica el enfoque seleccionado. En palabras de Quiroz (2011):

No es lo mismo que “contar chiles” (tal y como decimos los mexicanos cuando nos referimos a algo sencillo o banal), puesto que ellas no son accesibles a la observación directa, sino que tienen que ser inferidas de la conducta (...) si se trata de una medición, conviene tomar en cuenta que para hacerlo -puesto que la vamos a inferir de la conducta-, es necesario llevar a cabo tres pasos que son imprescindibles en esta empresa (p.181).

Dichos pasos son: 1) identificar las muestras conductuales que sirven como base para hacer las inferencias correspondientes, sin olvidar que las actitudes se constituyen de tres elementos (cognoscitivo, conductual y afectivo), 2) recolectar muestras conductuales mediante técnicas específicas, y 3) dar tratamiento a tales muestras, a efecto de convertirlas en una variable cuantitativa (Quiroz, 2011, p. 181).

Ahora bien, como es sabido no todas las investigaciones hechas bajo el enfoque cuantitativo requieren de hipótesis, como es el caso de este trabajo en su lugar se emplearon preguntas de investigación, por ello cabe recordar que:

En el enfoque cuantitativo, el investigador utiliza sus diseños para analizar la certeza de las hipótesis formuladas en un contexto en particular o para aportar evidencias respecto de los lineamientos de la investigación (si es que no se tienen hipótesis) (Hernández et al., 2014, 128).

De esta forma, por las características de la presente investigación, que más adelante serán detalladas, se elige el enfoque cuantitativo para guiar los pasos que se han de seguir durante todo su desarrollo y, aunque no se plantean hipótesis se ha de generar el cumplimiento del objetivo que es diseñar una escala que evalúe la actitud de docentes universitarios ante la incorporación de la perspectiva de género en contenidos curriculares.

3.2 Método o alcance de la Investigación

Al ser una propuesta de un instrumento innovador, ya que no hay evidencias de instrumentos orientados al objetivo que aquí se propone, el alcance más adecuado para el trabajo es seguir con los pasos que requieren los trabajos *exploratorios*. Estos estudios “se emplean cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado o novedoso” (Hernández et al., 2014, p. 91), cabe aclarar que sí hay estudios de género y también existen escalas de actitudes con respecto a temáticas de género, sin embargo, en su mayoría están dirigidas a valorar la actitud hacia cuestiones de violencia o discriminación

de género. Por tanto, esta investigación es exploratoria ya que la perspectiva de género, educación y actitudes, son variables que no se han planteado en su conjunto para elaborar instrumentos de evaluación psicológica, como el que aquí se propone. De esta manera “cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas” (Hernández et al., 2014, p. 91), la investigación debe considerarse exploratorio.

Así pues, desde la psicología social, las teorías de actitudes y sus escalas nos permiten estudiar diversos temas, de esta forma la perspectiva de género incorporada al ámbito educativo universitario será estudiada desde esta ciencia, siendo así un estudio, dentro de lo que cabe, novedoso.

Los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, indagar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados (Hernández et al., 2014, p. 91).

En coherencia con lo anterior, se reconoce la importancia de los estudios exploratorios ya que sirven como los inicios de un nuevo panorama para realizar investigaciones diversas y de carácter más amplio, de esta forma se podrían proponer futuras investigaciones que complementen y enriquezcan, por ejemplo, en el caso de la presente tesis, el investigar la actitud de los docentes es un inicio, posteriormente se podrían medir las actitudes del estudiantado, del personal administrativo y no solo de la BUAP, sino de otras instituciones educativas de nivel superior u otras variables más acerca de la perspectiva de género en el ámbito educativo.

3.3 Operacionalización de las variables

La operacionalización de una variable se realiza al mismo tiempo que las aportaciones teóricas, es decir que, cuando se conoce la definición conceptual de la variable. Se proponen dimensiones o indicadores a medir “de este modo se contará con conductas a observar en la vida real que operacionalicen el constructo a examinar” (Méndez-Hinojoza et al., 2021, p. 33), así pues, en el presente trabajo de tesis se han de encontrar las definiciones operacionales de las siguientes variables:

- Actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum
- Perspectiva de género
- Currículum universitario
- Docencia universitaria

Más adelante, en el paso correspondiente al procedimiento del diseño de una escala Likert, se ve reflejada dicha operacionalización de los conceptos expuestos anteriormente que funcionan como las variables del presente trabajo de investigación.

3.4 Diseño del instrumento: Escala Likert

En palabras de Aguilera Terrats et al., (2011) la escala tipo Likert “está destinada a medir actitudes; predisposiciones individuales a actuar de cierta manera en contextos sociales específicos o bien a actuar a favor o en contra de personas, organizaciones, objetos, etc.” (p. 4), de esta forma, se considera este modelo de escala el más adecuado para construir y proponer un instrumento que mida las actitudes de los docentes universitarios ante la incorporación de la perspectiva de género en los contenidos curriculares. De manera breve, los pasos para la construcción de una escala Likert de acuerdo con Aguilera Terrats et al., (2011) son los siguientes:

- Descripción de la actitud o variable que se va a medir.

- Construcción de una serie de ítems relevantes a la actitud que se quiere medir u “operacionalización de la variable”.
- Administración de los ítems a una muestra de sujetos que van a actuar como juezas y/o jueces, para que les asignen puntajes, según su sentido positivo o negativo.
- Se asignan los puntajes totales a los sujetos de acuerdo con el tipo de respuesta en cada ítem (la suma es algebraica).
- Aplicación de la escala provisoria a una muestra apropiada. Cálculo de los puntajes escalares individuales.
- Análisis de los ítems utilizados para eliminar los que resulten inadecuados.
- Construcción de la escala final, con base en los ítems seleccionados.
- Categorización jerárquica de la escala.
- Cálculo de la confiabilidad y validez de la escala. (pp. 4-5)

La escala Likert se crea a partir de una serie de pasos que guían su construcción, en los apartados siguientes se aprecia cada uno de éstos y su realización para llevar a cabo la creación de la Escala de actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario (EPeGeCU).

3.5 Confiabilidad y validez del instrumento

La **confiabilidad** de un instrumento se traduce como el “grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” (Hernández et al., 2014, p. 200), es decir, los resultados que un instrumento arroje bajo circunstancias específicas serán sólidos y firmes ante lo que se pretende medir y las veces que se requiera llevar a cabo la aplicación del instrumento, así mismo son razonables ya que no cabe discrepancia cuando se retoma el mismo contexto de medición.

En tal sentido para el cálculo de la confiabilidad o fiabilidad:

Hay diversos procedimientos para calcular la confiabilidad de un instrumento de medición. Todos utilizan procedimientos y fórmulas que producen coeficientes de fiabilidad. La mayoría oscilan entre cero y uno, donde un coeficiente de cero significa nula confiabilidad y uno representa un máximo de confiabilidad (fiabilidad total, perfecta). Cuanto más se acerque el coeficiente a cero, mayor error habrá en la medición (Hernández et al., 2014, p. 207)

Por otra parte, la **validez** se refiere a el “grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir” (Hernández et al., 2014, p. 200), así bien en este trabajo de tesis se mide la actitud del docente ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario, en tal sentido, si se busca la validez entonces no se evalúa otro aspecto como inteligencia o aptitud de los docentes, de igual forma, “la validez es una cuestión más compleja que debe alcanzarse en todo instrumento de medición que se aplica” (Hernández et al., 2014, p. 201), por lo que la construcción de la Escala de actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario (EPeGeCU) opta por cumplir con la validez adecuada.

Además, está la **validez de criterio** “se establece al correlacionar las puntuaciones resultantes de aplicar el instrumento con las puntuaciones obtenidas de otro criterio externo que pretende medir lo mismo” (Hernández et al., 2014, p. 202), en otras palabras, este criterio consta de tener no sólo una forma de medir el objeto de estudio, sino otra forma considerada criterio externo que reafirme lo que se pretende medir.

Aunado a lo anterior, está la **validez de constructo** que, de acuerdo con Hernández et al., (2014) “debe explicar cómo las mediciones del concepto o variable se vinculan de manera congruente con las mediciones de otros conceptos correlacionados teóricamente” (p. 203), es decir, la validez de constructo se presenta cuando el concepto teórico está bien representado y se mide de forma adecuada.

Con respecto a lo que es un constructo o construcción, se definen como “variable medida que tiene lugar dentro de una hipótesis, teoría o modelo teórico” (Hernández et al., 2014, p. 202), en este caso, se consideran constructos la perspectiva de género y las actitudes.

A parte de ello, se encuentra la **validez de expertos** que es el “grado en que un instrumento realmente mide la variable de interés, de acuerdo con expertos en el tema” (Hernández et al., 2014, p. 204), dentro de este marco, en la presente tesis se trabaja con una asesora temática específicamente acerca del constructo *perspectiva de género*, ya que se busca su validación en cuanto al contenido teórico.

Por último, cabe recalcar que para asegurarse de la validez de un instrumento se han de cumplir con lo siguiente:

La validez de un instrumento de medición se evalúa sobre la base de todos los tipos de evidencia. Cuanta mayor evidencia de validez de contenido, de validez de criterio y de validez de constructo tenga un instrumento de medición, éste se acercará más a representar las variables que pretende medir (Hernández et al., 2014, p. 204).

De igual manera, otro aspecto que no debe pasarse por alto es la **objetividad del instrumento** que se define como el “grado en que el instrumento es o no permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan (Hernández et al., 2014, p. 206), dado que se busca evitar obtener resultados deseados por quien realiza la investigación, de modo que la objetividad procura no caer en tendencias ideológicas.

Para concluir, se ha de construir el instrumento que lleva por nombre Escala de actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario (EPeGeCU) bajo los criterios de validez y confiabilidad anteriormente expuestos, añadiendo lo siguiente “la validez y la confiabilidad no se asumen, se prueban” (Hernández et al., 2014, p. 204). pues de esta forma se procura no solamente que el contenido teórico sea basto y

adecuado, sino que en la mera construcción del instrumento, a través de los ítems, por ejemplo, la escala sea capaz de medir lo que como objetivo se tiene, en el caso de esta investigación que busca la medición de las actitudes de docentes, en aras de que la escala propuesta sea un resultado de calidad y esté aprobado científicamente o valido por expertos, se realizan los esfuerzos para obtener el cometido.

Recapitulando los apartados anteriores y de manera general, la metodología que seguirá el presente trabajo de investigación será como se expresa en la siguiente figura.

Figura 3.1 *Proceso metodológico de la investigación*



Nota. El gráfico representa los elementos como el enfoque, alcance o método y el diseño del instrumento para finalmente llevar a cabo la validación y el análisis de confiabilidad de éste. Elaboración propia.

3.6 Población

De acuerdo con Lepkowski (2008, como se cita en Hernández et al., 2014) una población es “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p. 174), la población en donde se encuentra ubicada la realización de la presente investigación es el ámbito universitario específicamente con las y los docentes.

En esta investigación dada sus características, no se trabajará con una población y/o muestra específica para la aplicación del instrumento, no habrá en esencia un trabajo de campo o experimentación, pues como se ha mencionado anteriormente el objetivo de la presente investigación es la construcción de una escala de actitudes y no su aplicación, no

obstante, para concluir con la realización de una escala de actitudes tipo Likert, existen pasos que conllevan a una aplicación del instrumento y una creación de la base de datos que sirve para realizar el análisis factorial exploratorio y finalmente un análisis de la confiabilidad de la escala misma.

Dicho de otro modo, el instrumento que será diseñado estará orientado a una población específica para su validación, ésta estará compuesta por docentes universitarios. De esta forma, el profesorado universitario conforma la población considerada para que sea aplicada la Escala de actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario (EPeGeCU).

La oferta educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla está compuesta por cuatro áreas:

Tabla 3.1 Áreas de la oferta educativa de la BUAP y facultades correspondientes

Área	Facultades
Económico-Administrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de Administración • Facultad de Comunicación • Facultad de Contaduría Pública • Facultad de Economía
Ingeniería y Ciencias Exactas	<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de Arquitectura • Facultad de Ciencias de la Computación • Facultad de Ciencias de la Electrónica • Facultad de Ciencias Físico Matemáticas • Facultad. de Ingeniería • Facultad de Ingeniería Química
Ciencias Naturales y de la Salud	<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia • Facultad de Ciencias Biológicas • Facultad de Ingeniería Agro-hidráulica • Facultad de Ciencias Químicas • Facultad de Enfermería • Facultad de Estomatología • Facultad de Medicina
Ciencias Sociales y Humanidades	<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de Artes • Escuela de Artes Plásticas y Audiovisuales • Facultad de Derecho y Ciencias Sociales • Facultad de Filosofía y Letras • Facultad de Lenguas • Facultad de Psicología • Facultad de Cultura Física

Nota. Las cuatro áreas académicas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla con las facultades que las conforman. Tomado de *Oferta Educativa* (p. 1), por Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2022, BUAP. Información tomada de la página web oficial de la universidad: <https://www.buap.mx/content/oferta-educativa-1>

Gracias al Anuario Estadístico de la BUAP es posible conocer el número de docentes que conforman el cuerpo académico de cada facultad, además dentro de las tablas y el conteo de los docentes se brindan ciertas características que son útiles para la descripción de la población que se considera en la construcción de la Escala de actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario (EPeGeCU).

Este anuario estadístico 2021-2022 (01 de agosto de 2021 al 30 de julio de 2022), es uno de los instrumentos de rendición de cuentas de la gestión, sirve de apoyo y referente a las actividades de planeación, evaluación, seguimiento y toma de decisiones (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2022, p. 12).

Así bien, el número total de docentes que el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PROPEDEP) reconoce en la BUAP es de 1,903 docentes de tiempo completo, a continuación, en las siguientes tablas se aprecia más información específica acerca de los docentes, quienes son considerados la población de la presente investigación en el sentido de la escala en construcción.

Tabla 3.2 Concentrado de profesores de tiempo completo de nivel superior reconocidos por PROPEDEP por DES, grado y sexo

PTC POR DES	TSU		LICENCIATURA		ESPECIALIDAD		ESPECIALIDAD MÉDICA		MAESTRÍA		DOCTORADO		TOTAL MUJERES	TOTAL HOMBRES	TOTAL
	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES			
DES Ciencias de la Salud	-	-	2	5	3	3	8	23	80	49	48	43	141	123	264
DES Ciencias Exactas	-	-	-	3	-	-	-	-	-	9	33	133	33	145	178
DES Ciencias Naturales	-	-	1	7	-	2	-	-	36	47	107	143	144	199	343
DES Ciencias Sociales y Administrativas	-	-	3	13	-	-	-	-	60	79	97	124	160	216	376
DES Educación y Humanidades	-	1	8	17	4	-	-	-	61	48	105	101	178	167	345
DES Ingeniería y Tecnología	-	-	3	15	-	-	-	-	50	88	98	143	151	246	397
TOTAL	-	1	17	60	7	5	8	23	287	320	488	687	807	1,096	1,903

Nota. Tomado de *Anuario Estadístico* (p. 211), por Vicerrectoría de Docencia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2021-2022, BUAP.

Además, en la siguiente tabla se aprecia la cantidad de profesores y profesoras registrados como docentes de Tiempo Completo que imparten clases a nivel superior.

Tabla 3.3 Profesores de Tiempo Completo de nivel superior reconocidos por PRODEP por DES, unidad académica, grado y sexo

PTC POR DES/UA	TSU		LICENCIATURA		ESPECIALIDAD		ESPECIALIDAD MÉDICA		MAESTRÍA		DOCTORADO		TOTAL MUJERES	TOTAL HOMBRES	TOTAL
	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES			
DES Ciencias de la Salud	-	-	2	5	3	3	8	23	80	49	48	43	141	123	264
Facultad de Cultura Física	-	-	-	-	-	-	-	-	5	12	5	5	10	17	27
Facultad de Enfermería	-	-	-	-	1	-	-	-	27	6	7	3	35	9	44
Facultad de Estomatología	-	-	-	1	2	2	2	3	20	18	12	6	36	30	66
Facultad de Medicina	-	-	2	4	-	-	1	6	20	27	13	18	16	53	107
Instituto de Fisiología	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	6	13	7	13	20
DES Ciencias Exactas	-	-	-	3	-	-	-	-	-	9	33	133	33	145	178
Facultad de Ciencias Físico Matemáticas	-	-	-	3	-	-	-	-	-	8	19	78	19	89	108
Instituto de Ciencias (Semiconductores)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5	18	5	19	24
Instituto de Física "Ing. Luis Rivera Terrazas"	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9	37	9	37	46
DES Ciencias Naturales	-	-	1	7	-	2	-	-	36	47	107	143	144	199	343
Facultad de Ciencias Agrícolas y Pecuarias	-	-	-	1	-	-	-	-	-	12	3	15	3	28	31
Facultad de Ciencias Biológicas	-	-	-	2	-	-	-	-	7	4	20	18	27	24	51
Facultad de Ciencias Químicas	-	-	-	2	-	1	-	-	18	14	34	42	52	59	111
Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia	-	-	-	-	-	1	-	-	7	9	1	13	8	23	31
Instituto de Ciencias	-	-	1	2	-	-	-	-	4	8	49	55	54	65	119
DES Ciencias Sociales y Administrativas	-	-	3	13	-	-	-	-	60	79	97	124	160	216	376
Facultad de Administración	-	-	1	2	-	-	-	-	26	28	23	18	50	48	98
Facultad de Ciencias de la Comunicación	-	-	-	1	-	-	-	-	2	6	16	7	18	14	32
Facultad de Contaduría Pública	-	-	-	2	-	-	-	-	16	22	11	6	27	30	57
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	-	-	1	6	-	-	-	-	12	15	26	41	39	62	101
Facultad de Economía	-	-	1	2	-	-	-	-	1	7	15	35	17	44	61
Instituto de Ciencias de Gobierno y Desarrollo Estratégico	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1	6	17	9	18	27
DES Educación y Humanidades	-	1	8	17	4	-	-	-	61	48	105	101	178	167	345
Escuela de Artes Plásticas y Audiovisuales	-	-	-	-	-	-	-	-	6	6	1	2	7	8	15
Facultad de Artes	-	1	-	11	-	-	-	-	9	16	9	7	18	35	53
Facultad de Filosofía y Letras	-	-	-	2	-	-	-	-	8	8	33	37	41	45	86
Facultad de Lenguas	-	-	7	2	3	-	-	-	26	11	12	7	48	20	68
Facultad de Psicología	-	-	-	2	1	-	-	-	9	4	5	16	15	22	37
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades	-	-	1	2	-	-	-	-	2	3	41	31	44	36	80
Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado	-	-	-	-	-	-	-	-	1	4	1	5	1	1	6
DES Ingeniería y Tecnología	-	-	3	15	-	-	-	-	50	88	98	143	151	246	397
Facultad de Arquitectura	-	-	1	6	-	-	-	-	16	20	17	12	34	38	72
Facultad de Ciencias de la Computación	-	-	1	-	-	-	-	-	14	14	25	36	40	50	90
Facultad de Ciencias de la Electrónica	-	-	1	3	-	-	-	-	2	22	21	42	24	67	91
Facultad de Ingeniería	-	-	-	2	-	-	-	-	10	23	5	22	15	47	62
Facultad de Ingeniería Química	-	-	-	4	-	-	-	-	8	9	29	26	37	39	76
Instituto de Ciencias	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5	1	1	5	6
TOTAL	-	1	17	60	7	5	8	23	287	320	488	687	807	1,096	1,903

Nota. Tomado de *Anuario Estadístico* (p. 212), por Vicerrectoría de Docencia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2021-2022, BUAP.

Las tablas mostradas anteriormente son sobre el personal docente de la BUAP que cuentan con horarios laborales de Tiempo Completo (TC), sirven de referencia para tener una aproximación numérica de la posible población para la aplicación de la Escala de actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario (EPeGeCU).

Sin embargo, el instrumento de ser aplicado se realizaría al personal docente sin distinción de la categoría que ostente (Tiempo Completo, Medio Tiempo y Hora Clase), indicadores que se incorporarán en el momento de aplicación de la escala.

De tal forma, vale la pena también observar cuántos docentes se encuentran registrados en las categorías de Medio Tiempo (MT) y Hora Clase (HC), información que se aprecia en las siguientes tablas.

Tabla 3.4 Profesores de Medio Tiempo por unidad académica, dependencia administrativa, categoría y sexo de nivel superior

DOCENTES POR UA	MEDIO TIEMPO										TOTAL M	TOTAL H	TOTAL
	PI ASOCIADO		PI TITULAR		TA ASISTENTE		TA ASOCIADO		TA TITULAR				
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H			
Complejo Regional Centro - Tecamachalco	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	77	103	180
Complejo Regional Mixteca - Atlixco	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	38	39	77
Complejo Regional Nororiental - Teziutlán	5	1	-	-	-	-	-	-	-	-	111	91	202
Complejo Regional Norte - Chignahuapan	2	6	-	-	-	-	-	-	-	-	53	45	98
Complejo Regional Sur - Tehuacán	3	4	-	-	-	-	1	2	-	-	85	90	175
Escuela de Artes Plásticas y Audiovisuales	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	17	36	53
Facultad de Administración	11	6	-	-	-	-	-	-	-	-	134	123	257
Facultad de Arquitectura	7	2	-	-	-	-	-	-	-	-	79	80	159
Facultad de Artes	7	7	-	-	-	-	1	-	1	-	59	95	154
Facultad de Ciencias Agrícolas y Pecuarias	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	19	21
Facultad de Ciencias Biológicas	4	5	-	-	-	-	-	-	-	-	41	30	71
Facultad de Ciencias de la Computación	5	5	-	-	-	-	-	-	-	-	46	76	122
Facultad de Ciencias de la Comunicación	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	44	35	79
Facultad de Ciencias de la Electrónica	4	4	1	-	1	-	-	-	-	-	43	98	141
Facultad de Ciencias Físico Matemáticas	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	28	107	135
Facultad de Ciencias Químicas	2	1	-	-	-	-	1	-	-	-	70	73	143
Facultad de Contaduría Pública	11	15	-	-	-	-	-	-	-	-	55	86	141
Facultad de Cultura Física	2	8	-	-	-	-	-	-	-	-	7	27	34
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	5	22	-	-	-	-	-	-	-	-	116	162	278
Facultad de Economía	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20	50	70
DOCENTES POR UA	MEDIO TIEMPO										TOTAL M	TOTAL H	TOTAL
	PI ASOCIADO		PI TITULAR		TA ASISTENTE		TA ASOCIADO		TA TITULAR				
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H			
Facultad de Enfermería	3	1	-	-	-	-	1	1	-	-	47	12	59
Facultad de Estomatología	8	6	-	-	-	-	1	-	-	-	86	54	140
Facultad de Filosofía y Letras	5	2	-	-	1	-	-	-	-	-	71	62	133
Facultad de Ingeniería	7	18	-	-	-	-	1	3	-	-	43	121	164
Facultad de Ingeniería Química	8	9	-	-	-	-	-	-	-	-	54	56	110
Facultad de Lenguas	24	7	-	-	-	-	5	3	-	-	203	92	295
Facultad de Medicina	4	8	1	-	-	1	-	1	-	-	159	149	308
Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	24	34	58
Facultad de Psicología	5	4	-	-	-	-	1	-	-	-	37	33	70
Hospital Universitario de Puebla	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	3
Instituto de Ciencias	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	63	85	148
Instituto de Ciencias de Gobierno y Desarrollo Estratégico	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9	16	25
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	44	37	81
Instituto de Física "Ing. Luis Rivera Terrazas"	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	38	49
Instituto de Fisiología	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13	15	28
Dependencias Administrativas	2	2	-	-	-	1	-	-	1	-	24	41	65
TOTAL	142	149	2	1	2	3	12	12	2	1	2,014	2,312	4,326

Nota. Tomado de *Anuario Estadístico* (pp. 180-181), por Vicerrectoría de Docencia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2021-2022, BUAP.

Tabla 3.5 Profesores Hora Clase por unidad académica y sexo de nivel superior

DOCENTES POR UA	PHC	
	M	H
Complejo Regional Centro - Tecamachalco	64	81
Complejo Regional Mixteca - Atlixco	34	33
Complejo Regional Nororiental - Teziutlán	88	73
Complejo Regional Norte - Chignahuapan	44	31
Complejo Regional Sur - Tehuacán	65	72
Escuela de Artes Plásticas y Audiovisuales	10	22
Facultad de Administración	83	78
Facultad de Arquitectura	41	45
Facultad de Artes	33	53
Facultad de Ciencias Agrícolas y Pecuarias	-	1
Facultad de Ciencias Biológicas	7	2
Facultad de Ciencias de la Computación	7	20
Facultad de Ciencias de la Comunicación	24	24
Facultad de Ciencias de la Electrónica	16	28
Facultad de Ciencias Físico Matemáticas	5	10
Facultad de Ciencias Químicas	19	18
Facultad de Contaduría Pública	25	49
Facultad de Cultura Física	3	8
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	73	85
DOCENTES POR UA	PHC	
	M	H
Facultad de Economía	4	10
Facultad de Enfermería	15	2
Facultad de Estomatología	45	23
Facultad de Filosofía y Letras	26	20
Facultad de Ingeniería	18	54
Facultad de Ingeniería Química	13	15
Facultad de Lenguas	116	56
Facultad de Medicina	98	99
Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia	10	11
Facultad de Psicología	18	10
Hospital Universitario de Puebla	-	-
Instituto de Ciencias	-	-
Instituto de Ciencias de Gobierno y Desarrollo Estratégico	-	-
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades	-	-
Instituto de Física "Ing. Luis Rivera Terrazas"	-	-
Instituto de Fisiología	-	-
Dependencias Administrativas	1	7
TOTAL	1,005	1,040

Nota. Tomado de *Anuario Estadístico* (pp. 178-179), por Vicerrectoría de Docencia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2021-2022, BUAP.

A manera de descripción de la población a quien va dirigida la propuesta de instrumento, se encuentran las siguientes características:

- Escala dirigida a: Docentes universitarios.
- Universidad en la que labora: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Facultad en la que labora: indistinta.
- Formación académica: indistinta.
- Categoría o tipo de contratación: cualquiera (hora-clase -HC-, medio tiempo -MT- y tiempo completo -TC-).
- Edad: 25 años en adelante.
- Género: indistinto.
- Nivel académico: técnico universitario, licenciatura o posgrado.
- Antigüedad como docente (el tiempo que ha laborado en la universidad): un año en adelante.

3.6.1 Muestra para la validación de instrumento

La muestra en un proyecto de investigación se define como “un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población” (Hernández et al., 2014, p. 173), en otras palabras, la muestra se considera un subgrupo de la población.

Existen dos tipos de muestras, primeramente, se encuentran las muestras **probabilísticas** en donde:

Todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos para la muestra y se obtienen definiendo las características de la población y el

tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de muestreo/análisis (Hernández et al., 2014, p. 175).

Esto quiere decir que las **muestras probabilísticas** cada elemento que conforma la población tiene iguales posibilidades de ser seleccionado para ser estudiado, y estas muestras son tomadas al azar.

A su vez, las muestras **probabilísticas** se dividen en *Muestra aleatoria simple*, *Muestra estratificada* y *Muestra por racimos*, y existen diferentes procedimientos para su toma, tales como la tómbola, las tablas de números aleatorios selección sistemática, entre otros.

También están las muestras **no probabilísticas o dirigidas**, en este tipo de muestra el “subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación” (Hernández et al., 2014, p. 176), de esta forma la selección de la muestra no es al azar o a la suerte, sino que depende del investigador en sí y los fines que el estudio tenga.

En una muestra **no probabilística**, se seleccionan casos o unidades por una o varias razones con propósitos específicos, además no es necesario que los casos sean estadísticamente representativos de la población en la investigación.

La muestra de la presente investigación es **no probabilística**, debido a que se trabajará con docentes universitarios que fungirán como el grupo de expertos quienes evalúen el proceso y en su momento la validación de la Escala de actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario (EPeGeCU).

Criterios de inclusión

- Docentes que impartan clases a nivel licenciatura en la BUAP.
- Docentes mayores de 25 años.
- Docentes hombres y mujeres.

- Docentes dispuestos de manera voluntaria a la participación del presente trabajo de investigación.

3.7 Instrumento

Las escalas de actitudes pertenecen a la metodología cuantitativa de investigación, sin embargo, también son utilizadas en los enfoques mixtos, de esta manera la escala Likert se define como un:

Instrumento de medición y recolección de datos cuantitativos se utiliza con fines de diagnóstico, evaluación, percepción, opinión o identificación de actitudes, concepciones o estrategias que manifiestan los usuarios de servicios, empleados, estudiantes, profesores o público en general; en función de los objetivos propuestos por el investigador (Méndez-Hinojoza, Gil-Madrona y Martínez-Fernández).

En el caso específico de esta investigación, la EPeGeCU tiene por base la idea de en un futuro próximo servir como diagnóstico ante un terreno nuevo en el área de la educación superior, pues la perspectiva de género si bien ha sido ya implementada en las instituciones de otras maneras, sería bueno sondear el campo de la docencia y saber cuáles serían las actitudes del profesorado ante la incorporación de la perspectiva de género en los contenidos curriculares, pues esto implicaría un cambio no sólo en los contenidos temáticos de las licenciaturas sino también en el mero acto de la docencia, en sus estrategias, actividades y habilidades para lograr el aprendizaje y formación del alumnado.

La escala de actitudes tipo Likert “subsana las limitantes en cuando confiabilidad y validez (...) constituyen uno de los métodos de recolección más utilizados en las Ciencias Sociales y más en específico en las Ciencias del Comportamiento” (Kerlinger y Lee, 1986 como se cita en Méndez-Hinojoza et al., 2021, pp. 5-6), lo que a la psicología le concierne, el análisis del comportamiento humano. Así pues, se define conceptualmente la escala Likert como un:

Tipo de escala aditiva que corresponde a un nivel de medición ordinal, consiste en una serie de ítems o juicios a modo de afirmaciones ante los cuales se solicita la reacción del sujeto. El estímulo [ítem o juicio] que se presenta al sujeto representa la propiedad que el investigador está interesado en medir y las respuestas son solicitadas en términos de grados de acuerdo o desacuerdo que el sujeto tenga con la sentencia en particular o en función de la frecuencia con la cual se presenta el indicador de la variable a medir (Padua, 2001 como se cita en Méndez-Hinojoza et al., 2021, p. 6).

Así de acuerdo con Méndez y Peña (2006) como se cita en Méndez-Hinojoza et al., (2021) se entiende que al hablar de una *Escala* es debido a que indica la posición o el nivel que un sujeto respecto a algo en específico, cuando se habla del *Nivel de medición ordinal* es que a través del escalamiento se le da a cada sujeto un orden que conteste la escala, puede ser 1er, 2do 3er lugar etc. acorde con el grado con el cual presenta la actitud el individuo, se refiere a la *Serie de ítems a modo de afirmaciones* debido a que la escala se compone de enunciados redactados de manera positiva.

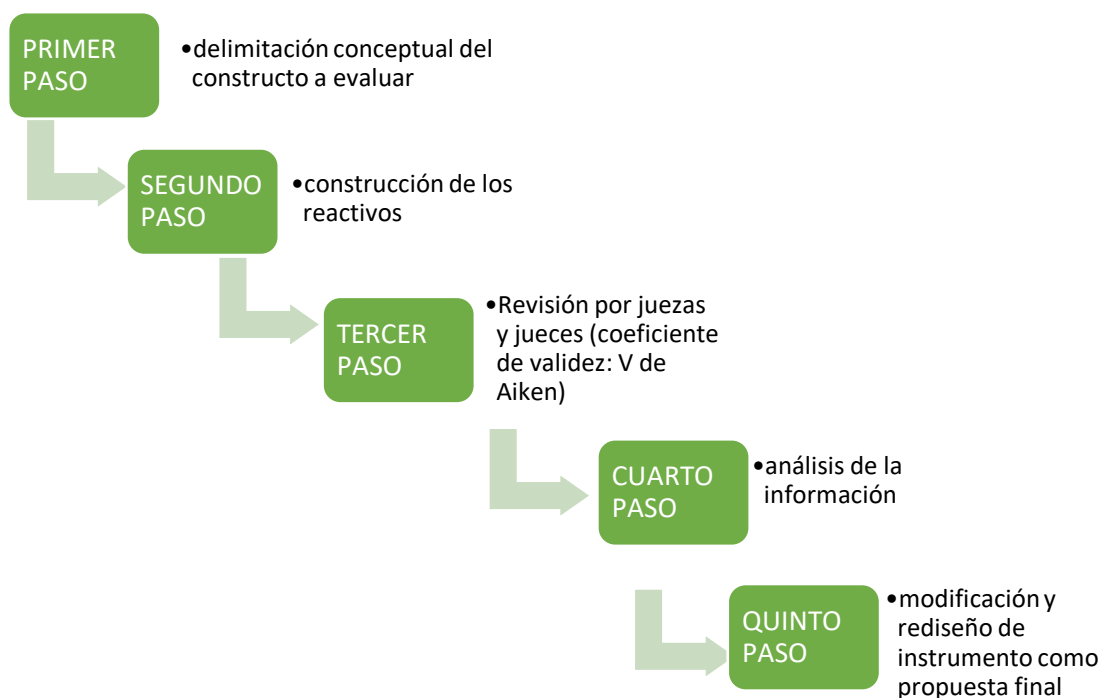
Añadido a lo anterior, Méndez y Peña (2006) como se cita en Méndez-Hinojoza et al., (2021) explican que en la escala Likert se solicita la reacción del sujeto en *grados de acuerdo o desacuerdo, o frecuencia*, entre otros y ésta reacción del sujeto se pide al final de cada enunciado, así el individuo da su respuesta después de leerlo, de esta forma pueden influir sus opiniones las cuales varían en grados de acuerdo o desacuerdo, según la frecuencia de los pensamientos, sentimientos o comportamiento.

Otro aspecto de la escala Likert mencionan Méndez y Peña (2006) como se cita en Méndez-Hinojoza et al., (2021) es el hecho de que el *estímulo representa la propiedad que se desea medir*, en otras palabras el ítem debe contener un indicador de la actitud o de la variable que se desea evaluar; otro aspecto es el *Número de opciones de respuesta*, de acuerdo a estos autores los más usados son tres, cinco y siete, suelen estar determinados

por el grado de estudio o los conocimientos que tengan las personas quienes responden la escala.

Por último, el aspecto de que a *cada categoría se le asigna un valor numérico*, de acuerdo con mencionan Méndez y Peña (2006) como se cita en Méndez-Hinojoza et al., (2021) esto sucede debido a que los ítems de la escala poseen iguales opciones de respuestas (categorías) y a cada opción se le asigna un valor numérico el cual depende del tipo de ítem que se trate, ya sea positivo (favorable) o negativo (desfavorable), y finalmente, la *Puntuación total*, explican los autores que ésta se obtiene de la suma algebraica de las puntuaciones de todos los ítems.

Figura 3.3 Esquema con los pasos para la realización de la EPeGeCU



Nota. En el esquema se aprecia la secuencia con pasos para la realización de la Escala de actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario (EPeGeCU). Tomado de *Medición en investigación a través de Escalas Likert: Teoría y Práctica* (pp. 32-98), por Méndez-Hinojoza et al., 2021, Luz Marina Méndez-Hinojoza.

3.8 Procedimiento

A continuación, se mostrará el procedimiento que se realizó para la elaboración de la Escala de actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario (EPeGeCU).

3.9 Primer paso: delimitación conceptual del constructo a evaluar

En este primer paso es indispensable definir el constructo a evaluar desde lo conceptual y lo operacional, esto se realiza después de una revisión bibliográfica sobre la variable, en este caso hablamos de la Perspectiva de Género, una vez hecha la búsqueda bibliográfica, de acuerdo con Méndez-Hinojoza et al., (2021) es posible conocer o identificar las “dimensiones, rasgos, características, conductas o aspectos que definen el constructo que se desea estudiar” (p.32), así pues, se busca conocer lo mayor posible acerca del tema.

La definición operacional es aquella que se puede identificar a través de “conductas a observar en la vida real que operacionalicen el constructo a examinar” (Méndez-Hinojoza et al., 2021. p. 33), en otras palabras, la definición operacional está compuesta por “el conjunto de acciones que indican la forma en que se puede observar la presencia del constructo o variable” (Méndez-Hinojoza et al., 2021) de esta forma identificamos las acciones a nivel físico quizás de un individuo o grupo de personas hacia una situación, idea, concepto, objeto en particular.

Posteriormente a las definiciones operacionales, se encuentran los indicadores que “señalan la presencia del constructo de forma más específica” (Méndez-Hinojoza et al., 2021. p. 33), en el caso de la presente investigación, tenemos como definición de la variable la “predisposición de los docentes a incorporar la perspectiva de género en el plan, los programas de estudio y la gestión curricular. En la siguiente tabla se retoman las

definiciones de las variables que se han ya desarrollado anteriormente en el apartado del marco teórico:

Tabla 3.4 *Definiciones de los conceptos que conforman el constructo de investigación*

Constructo	Definición conceptual
Actitudes / actitud	Un sistema relativamente estable de organización de la experiencia y la conducta relacionada con un objeto o suceso particular, habiendo en cada una de ellas un concepto racional y cognoscitivo, pero también una gama de emociones, sentimientos y valores afectivos vinculados con tendencias conductuales (Triandis, 1982, como se cita en Quiroz, 2011, p. 39).
Género	El género es una categoría utilizada para analizar cómo se definen, representan y simbolizan las diferencias sexuales en una determinada sociedad. Por tanto, el concepto de género alude a las formas históricas y socioculturales en que mujeres y hombres construyen su identidad, interactúan y organizan su participación en la sociedad. Estas formas varían de una cultura a otra y se transforman a través del tiempo. (Instituto Nacional de Mujeres, 2007, p. 7).
Perspectiva de género	una herramienta conceptual que busca mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres se dan, más que por su determinación biológica, por las diferencias culturales asignadas a los seres humanos (Instituto Nacional de Mujeres, 2007, p. 13).
Currículum	El sentido de constituir la carrera del estudiante y, más concretamente, se refiere a los contenidos de ese recorrido, sobre todo a su organización, a lo que el alumno deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo (Gimeno-Sacristán, 2012, como se cita en Osorio y García, 2021 p. 59).

Nota. Elaboración propia con información retomada de distintos autores.

De igual modo, una vez teniendo la definición conceptual se busca ahora la definición operacional de la variable, definido como “el paso de una variable teórica a indicadores empíricos verificables y medibles e ítems o equivalentes” (Solís, 2013, como se cita en Hernández et al., 2014), además añade Hernández (2014) que cuando se construye un instrumento “el proceso más lógico para hacerlo es transitar de la variable a sus dimensiones o componentes, luego a los indicadores y finalmente a los reactivos y sus categorías” (p. 211), en tal sentido al definir conceptualmente una variable se trata de identificar sus componentes para posteriormente operacionalizar tal constructo.

En la presente investigación la variable es la actitud ante la incorporación de la perspectiva de Género en el currículum universitario, en otras palabras, la predisposición de los docentes a incorporar la perspectiva de género en el plan, los programas de estudio y la gestión curricular.

Existen ciertos mecanismos que aplicados en el contexto educativo ayudan a la eliminación del sexismo, las brechas de género, la reproducción de estereotipos de género,

la discriminación y la desigualdad de oportunidades, además de reducir significativamente la violencia de género, así pues, se han de emplear para analizar y llevar a cabo la incorporación de la Perspectiva de Género en los programas de curso (Paredes, 2020, como se cita en Ochoa, 2021, p. 313), de esta forma se enlistan a continuación dichos mecanismos con su descripción e indicadores básicos en la siguiente tabla:

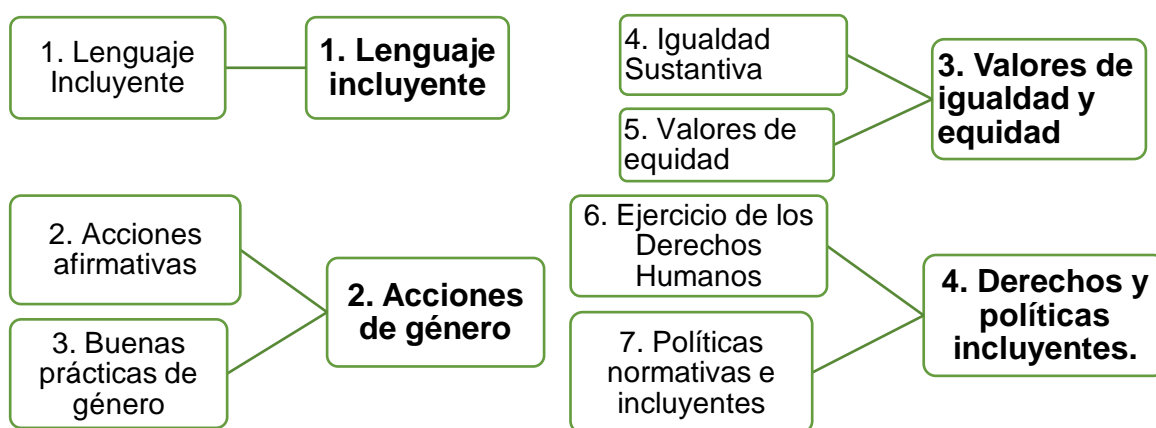
Tabla 3.5 *Los mecanismos e indicadores para incorporación de la Perspectiva de Género*

Mecanismos para la incorporación de la Perspectiva de género	Indicadores básicos
<p>1. Lenguaje incluyente. Permite eliminar los sesgos de género como el sexismo y el androcentrismo, pues en el discurso hablado y escrito se puede establecer una igualdad real a través de visibilizar tanto a mujeres como a hombres.</p>	<p>a) evitar escribir documentos en masculino genérico, b) visibilizar en la redacción a mujeres y hombres, c) utilizar recursos gramaticales para incluir a ambos géneros en el discurso, y d) evitar el uso de arroba, paréntesis y guiones en documentos como lenguaje incluyente.</p>
<p>2. Acciones afirmativas Medidas para cerrar brechas de género y eliminar la discriminación hacia la mujer y de género.</p>	<p>a) incluir al menos un 30% de autoras femeninas en las bibliografías, b) incluir en el perfil del profesorado la sensibilización y/o capacitación en temas de género y c) explicitar la igualdad de género en las competencias que desarrolla el programa de curso.</p>
<p>3. Buenas prácticas de género. Acciones que cumplen con el objetivo general de reducir o erradicar las desigualdades entre hombres y mujeres, y tienen una evaluación positiva.</p>	<p>a) elaborar el material didáctico libre de estereotipos sexistas, b) determinar estrategias de enseñanza y aprendizaje que no reproduzcan roles y estereotipos de género, c) elaborar contenidos temáticos considerando los derechos humanos, la igualdad de género, la no violencia o la no discriminación, d) las personas que elaboran el programa de curso se encuentran integrado por mujeres y hombres, e) establecer el ejercicio de la igualdad de género como parte de los criterios de evaluación de la asignatura, y f) solicitar que, en las referencias bibliográficas, como parte de las evidencias de desempeño, productos y conocimientos se empleen referencias con autoría de mujeres.</p>
<p>4. Igualdad Sustantiva. El ejercicio de la igualdad de género real, para que de forma equilibrada hombres, mujeres y las personas de la diversidad afectivo sexual y de género, accedan al uso y control de los servicios y recursos requeridos para la educación.</p>	<p>a) establecer la paridad de género como parte de la práctica educativa y b) establecer el ejercicio real de los derechos humanos.</p>
<p>5. Valores de equidad Principios que rigen y orientan las acciones del ser humano, determinan su manera de ser y conducta, los principios que se deben desarrollar para la equidad como la justicia, respeto, igualdad y libertad a fin de beneficiar a quienes se encuentran en condiciones de desventaja.</p>	<p>a) incluir la igualdad de género como parte de la formación del estudiantado, b) incluir competencias que promuevan la igualdad de género y el respeto a la diversidad sexual, c) integrar la promoción de un trato paritario entre mujeres y hombres, y d) promover la justicia social</p>
<p>6. Ejercicio de los Derechos Humanos Los derechos que permiten resguardar la dignidad y las libertades de las personas. El ejercicio de los derechos humanos es una igualdad sustantiva, pues establece que el trato no debe ser idéntico, sino atendiendo a las necesidades de cada persona y lograr la eliminación de todas las formas de discriminación.</p>	<p>a) incluir en las competencias el derecho a la educación libre de violencia, a la no discriminación, a la identidad, al libre desarrollo de la personalidad y a la igualdad entre mujeres y hombres, b) contemplar contenido bajo el enfoque de los derechos humanos, y c) establecer la capacitación en derechos humanos e igualdad de género como parte del perfil del profesorado.</p>
<p>7. Políticas normativa e incluyente Igualdad formal o de jure, refiere que en la legislación y normativa se establezcan las condiciones para que se pueda ir incorporando la igualdad de género.</p>	<p>a) contemplar del Modelo Educativo Universitario los elementos para desarrollar la educación en igualdad de género.</p>

Nota. En la tabla se muestran enumerados los siete mecanismos con sus respectivos indicadores para la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito educativo que sirven de guía para la elaboración de la EPEGeCU. Elaboración propia tomado de *Transversalización de la perspectiva de género en programas de formación profesional* (pp. 313-316), por Ochoa, 2021, Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP).

Como se observa anteriormente son siete mecanismos propuestos por Paredes (2020) como se cita en Ochoa (2021) para la incorporación de la Perspectiva de Género en los programas de curso, y que, a pesar de ser puntuales e importantes para el cometido, en la presente tesis se decide compactar los mecanismos para proponer cuatro principales.

Figura 3.4 *Fusión de los mecanismos para la incorporación de la Perspectiva de Género en el ámbito educativo*



Nota. En el esquema se aprecia la fusión de ciertos mecanismos propuestos por Paredes (2020) como se cita en Ochoa (2021) y las nuevas propuestas.

Una vez analizados los originales siete mecanismos propuestos por Ochoa (2021) se notaron que algunos conceptos eran similares y que incluso se volvían repetitivos, por lo que se logró realizar la reducción a cuatro mecanismos para la incorporación de la Perspectiva de Género en el ámbito educativo, a continuación, se muestra las nuevas propuestas de mecanismos con los indicadores básicos correspondientes.

Tabla 3.6 Nuevos mecanismos e indicadores para la incorporación de la Perspectiva de Género en el ámbito educativo

Nuevo mecanismo	Indicadores
<p>1. Lenguaje incluyente Permite eliminar los sesgos de género como el sexismo y el androcentrismo, pues en el discurso hablado y escrito se puede establecer una igualdad real a través de visibilizar tanto a mujeres como a hombres.</p>	<p>a) evitar el uso de masculino genérico, utilizar recursos gramaticales para incluir a ambos géneros b) visibilizar en la redacción a mujeres y hombres y c) evitar el uso de arroba, paréntesis y guiones en documentos como lenguaje incluyente.</p>
<p>2. Acciones de género Medidas para cerrar brechas de género y eliminar la discriminación hacia la mujer y de género que a su vez se ven reflejadas en las acciones que cumplen con el objetivo general de reducir o erradicar las desigualdades entre hombres y mujeres.</p>	<p>a) incluir autoras femeninas en las bibliografías, b) incluir en el perfil del profesorado la sensibilización y/o capacitación en temas de género, c) material didáctico libre de estereotipos sexistas, roles y estereotipos de género, d) elaboración del programa de curso por mujeres y hombres.</p>
<p>3. Valores de igualdad y equidad El ejercicio de la igualdad de género real, para que de forma equilibrada hombres, mujeres y personas de la diversidad afectivo sexual y de género accedan al uso, control y goce de los servicios y recursos requeridos para la educación, incorporando a su vez principios que orientan las acciones y actitudes del ser humano en desarrollo de la equidad.</p>	<p>a) incluir la igualdad de género como parte de la formación del estudiantado, b) establecer la paridad de género como parte de la práctica educativa y c) incluir competencias que promuevan la igualdad de género y el respeto a la diversidad sexual.</p>
<p>4. Derechos y políticas incluyentes. Ejercicio de Derechos Humanos en igualdad sustantiva establece que el trato no debe ser idéntico, sino atendiendo a las necesidades de cada persona para eliminar cualquier forma de discriminación; que en la legislación y normativa se establezcan las condiciones para que se incorpore la igualdad de género.</p>	<p>a) elaborar contenidos temáticos considerando los derechos humanos, la igualdad de género, la no violencia y la no discriminación, b) incluir en las competencias el derecho a la educación libre de violencia, no discriminación, libre identidad, libre desarrollo de la personalidad, c) contemplar del Modelo Educativo Universitario los elementos para desarrollar la educación en igualdad de género y d) contemplar contenido y capacitaciones acerca de los derechos humanos.</p>

Nota. En la tabla se muestran enumerados los nuevos cuatro mecanismos con sus respectivos indicadores para la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito educativo que sirven de guía para la elaboración de la EPEGeCU. Elaboración propia retomando información de Transversalización de la perspectiva de género en programas de formación profesional (pp. 313-316), por Ochoa, 2021, Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP).

3.10 Segundo paso: construcción de los reactivos

Un ítem, enunciado o reactivo en la escala Likert se define como “una oración afirmativa que puede expresar una reacción favorable o desfavorable hacia un constructo, o la presencia o ausencia de un constructo en el sujeto que se investiga” (Méndez-Hinojoza et al., 2021. p. 40).

Las tres dimensiones correspondientes para la creación de los reactivos o proposiciones que construirán la EPeGeCU, son: primeramente, la dimensión del Currículum Formal, la segunda es la de Currículum Real y finalmente la tercera dimensión es la del Currículum Oculto.

Posteriormente en cada una de las tres dimensiones se muestran enumerados los nuevos indicadores de incorporación de perspectiva de género en el ámbito educativo basado en las propuestas de Ochoa (2021) que se utilizan para la presente investigación, de esta forma se expone la dimensión y el mecanismo que se puede analizar dentro de éstos, ya que no todos los indicadores se pueden conectar directamente con cada una de las tres dimensiones del currículum, así pues lo anteriormente expuesto se visualiza en la siguiente tabla.

Tabla 3.7 Operacionalización de variables de investigación para la construcción de reactivos

Variable		
Actitud ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario		
Definición de la variable		
Predisposición de los docentes a incorporar la perspectiva de género en el plan, los programas de estudio y la gestión curricular.		
Dimensiones del Currículum	Indicadores	Reactivo/Proposiciones
Formal (Documentos oficiales: programas de estudio, planeaciones y evaluaciones)	Lenguaje Incluyente a) evitar el uso de masculino genérico, utilizar recursos gramaticales para incluir a ambos géneros b) visibilizar en la redacción a mujeres y hombres c) evitar el uso de arroba, paréntesis y guiones.	1. (+) Al realizar planeaciones de clase utilizo ambos géneros, ejemplo: "los alumnos y las alumnas...". 2. (-) Redacto mis planeaciones de clase empleando el masculino genérico, por ejemplo: "los alumnos...". 3. (+) Considero que en mis planeaciones de clase usar arroba (@) como lenguaje incluyente es un error. 4. (-) En mis planeaciones suelo emplear arroba (@) para ser incluyente. 5. (+) A la hora de evaluar al alumnado reconozco cuando emplean en sus textos lenguaje incluyente. 6. (-) Al evaluar a mi alumnado rechazo cuando emplean: "las" y "los" e incluso "les" si se refieren a las personas, por ser innecesario.
	Acciones de género a) incluir autoras femeninas en las bibliografías b) incluir en el perfil del profesorado la sensibilización y/o capacitación en temas de género c) material didáctico libre de estereotipos sexistas, soles y estereotipos de género, d) elaboración del programa de curso por mujeres y hombres.	7. (+) Me aseguro incluir autores y autoras en la bibliografía de mis materiales de clase. 8. (-) Me parece irrelevante incluir autoras si es que la mayoría son autores en los materiales de clase. 9. (+) Es importante como docente recibir capacitación en temas de género. 10. (-) Existen temas más importantes para mi capacitación, como docente, que los temas de género.
	Valores de igualdad y equidad a) elaborar contenidos temáticos considerando los derechos humanos, la igualdad de género, la no violencia o la no discriminación b) establecer la paridad de género como parte de la práctica educativa y c) incluir competencias que promuevan la igualdad de género y el respeto a la diversidad sexual.	11. (+) Cuando se realizan los programas de curso busco la posibilidad de trabajar con compañeras docentes y compañeros docentes. 12. (-) Los programas de curso deben hacerse solo por los compañeros docentes más capacitados.
	Derechos y políticas incluyentes a) incluir en las competencias el derecho a la educación libre de violencia, no discriminación, libre identidad, libre desarrollo de la personalidad, b) contemplar del Modelo Educativo Universitario los elementos para desarrollar la educación en igualdad de género y c) contemplar contenido y capacitaciones acerca de los derechos humanos.	13. (+) Programas de estudio deben contener principios como derecho a la educación libre de violencia, no discriminación e igualdad de género. 14. (-) Es innecesario incorporar los Derechos Humanos en los programas de estudio. 15. (+) El perfil actual de los docentes debe incluir capacitación en Derechos Humanos e Igualdad de Género. 16. (-) Es irrelevante considerar en el perfil actual del profesorado a los Derechos Humanos e Igualdad de Género. 17. (+) Busco incorporar en mis planeaciones de clase el enfoque de Derechos Humanos para fortalecer al alumnado en esta área. 18. (-) Las planeaciones deben limitarse al contenido temático que ya contienen sin incorporar temas como Derechos Humanos.

		<p>19. (+) Desde la normativa institucional se deben dar las condiciones para incorporar la Perspectiva de Género en el Modelo Educativo Universitario.</p> <p>20. (-) Considero innecesario incorporar la Perspectiva de Género en los Modelos Educativos Universitarios.</p> <p>21. (+) Considero que las políticas institucionales sobre Perspectiva de Género son importantes.</p> <p>22. (-) Considero que las políticas institucionales sobre Perspectiva de Género son innecesarias.</p>
<p>Real (Práctica educativa cotidiana, experiencias, tareas y actividades, puesta en marcha de los métodos, herramientas o estrategias que cada contexto educativo permite poner en práctica)</p>	<p>Lenguaje Incluyente</p> <p>a) evitar el uso de masculino genérico, utilizar recursos gramaticales para incluir a ambos géneros b) visibilizar en la redacción a mujeres y hombres c) evitar el uso de arroba, paréntesis y guiones.</p>	<p>23. (+) Imparto mis clases empleando lenguaje incluyente para evitar la discriminación al usar masculino genérico.</p> <p>24. (-) Imparto mis clases empleando el masculino genérico para evitar controversias.</p> <p>25. (+) Solicito al alumnado que en sus redacciones visibilicen tanto a hombres como a mujeres.</p> <p>26. (-) Considero sin importancia cambiar el estilo de redacción del alumnado ya que el uso del masculino genérico es adecuado.</p>
	<p>Acciones de género</p> <p>a) incluir autoras femeninas en las bibliografías, b) incluir en el perfil del profesorado la sensibilización y/o capacitación en temas de género, c) material didáctico libre de estereotipos sexistas, soles y estereotipos de género, d) elaboración del programa de curso por mujeres y hombres.</p>	<p>27. (+) Procuo que mi material didáctico esté libre de estereotipos sexistas pues busco la eliminación de esas ideas.</p> <p>28. (-) Cuando busco los materiales didácticos de mis clases prefiero que tengan calidad académica, aunque reproduzcan estereotipos sexistas.</p> <p>29. (+) Cuando identifico en mi clase contenidos discriminatorios y/o violencia de género intervengo para discutirlo.</p> <p>30. (-) Les doy poca importancia a los contenidos discriminatorios y de violencia de género en mis clases.</p> <p>31. (+) En mis clases evito comentarios incómodos hacia las alumnas.</p> <p>32. (-) Los temas de clase se prestan para comentarios incómodos hacia las alumnas, pero son necesarios para el aprendizaje.</p>
	<p>Valores de igualdad y equidad</p> <p>a) elaborar contenidos temáticos considerando los derechos humanos, la igualdad de género, la no violencia o la no discriminación b) establecer la paridad de género como parte de la práctica educativa y c) incluir competencias que promuevan la igualdad de género y el respeto a la diversidad sexual.</p>	<p>33. (+) Mis clases son un espacio para abordar temas de paridad de género cuando es pertinente.</p> <p>34. (-) Durante mis clases es innecesario hablar de paridad de género.</p> <p>35. (+) En la docencia es necesario respetar las expresiones de género, preferencias sexuales y de identidad del alumnado.</p> <p>36. (-) Considero innecesario demostrar respeto a las temáticas de la diversidad sexoafectiva del alumnado pues carecen de relación con la impartición de la clase.</p> <p>37. (+) Es necesario que durante mis clases fomente un ambiente que ayude a eliminar la discriminación por diversidad sexual, afectiva y de expresión de género.</p> <p>38. (-) La diversidad sexual, afectiva y de expresión de género es un asunto completamente fuera de los espacios educativos, evito hablar acerca de estos temas frente al alumnado.</p> <p>39. (+) Como docentes debemos promover la equidad de género mediante estrategias que permiten la sensibilización de la comunidad educativa.</p> <p>40. (-) Carece de sentido hablar de equidad de género en mis clases.</p>
	<p>Derechos y políticas incluyentes</p> <p>a) incluir en las competencias el derecho a la educación libre de violencia, no discriminación, libre identidad, libre desarrollo de la personalidad, b) contemplar del Modelo Educativo Universitario los elementos para desarrollar la educación en igualdad de</p>	<p>41. (+) Las políticas institucionales deben estar permeadas por la perspectiva de género.</p> <p>42. (-) Es de menor importancia que las políticas institucionales incluyan la perspectiva de género.</p>

	género y c) contemplar contenido y capacitaciones acerca de los derechos humanos.	
Oculto (Enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela)	Lenguaje Incluyente a) evitar el uso de masculino genérico, utilizar recursos gramaticales para incluir a ambos géneros b) visibilizar en la redacción a mujeres y hombres y c) evitar el uso de arroba, paréntesis y guiones.	43. (+) Siempre hago referencia a todos los géneros en mi lenguaje oral y escrito. 44. (-) Es perder el tiempo tratar de transformar un lenguaje solo porque las mujeres u otras personas no se sienten representadas en el masculino genérico. 45. (+) Es mi responsabilidad como personal docente investigar y actualizar mi expresión escrita y oral para ser más incluyente en género. 46. (-) Es trabajo extra para mí el aprender a tener un lenguaje incluyente ya que hoy en día hay muchas expresiones de género. 47. (+) Para evitar situaciones de incomodidad o discriminación pregunto a mi alumnado qué tipo lenguaje incluyente les parece adecuado. 48. (-) El alunado debe aceptar la forma en que el personal docente está acostumbrado a redactar y expresarse.
	Valores de igualdad y equidad a) elaborar contenidos temáticos considerando los derechos humanos, la igualdad de género, la no violencia o la no discriminación b) establecer la paridad de género como parte de la práctica educativa y c) incluir competencias que promuevan la igualdad de género y el respeto a la diversidad sexual.	49. (+) En mis clases se practica la reflexión acerca de las oportunidades entre hombres y mujeres en diferentes situaciones. 50. (-) Considero innecesario abrir espacios en clases para hablar de desigualdad de género porque carecen de relación con las asignaturas.
	Derechos y políticas incluyentes a) incluir en las competencias el derecho a la educación libre de violencia, no discriminación, libre identidad, libre desarrollo de la personalidad, b) contemplar del Modelo Educativo Universitario los elementos para desarrollar la educación en igualdad de género y c) contemplar contenido y capacitaciones acerca de los derechos humanos.	51. (+) Incorporar la Perspectiva de Género en el Modelo Educativo Universitario representa un grado de importancia adecuado a las necesidades del alumnado y de la sociedad en general. 52. (-) Existen otras situaciones que se presentan en la educación que deberían de abordar desde el Modelo Educativo Universitario antes que la Perspectiva de Género.

Nota. En la tabla se muestra la operacionalización de la variable de investigación para la construcción de reactivos.

Una vez redactados los reactivos, se realizó un archivo que fungió como el formato oficial en Excel para facilitar la evaluación que realizaron las y los jueces, es decir, se les envió por correo electrónico el documento llamado “Formato Validación por Juzgado Actitud Perspectiva de Género” de esta manera las y los jueces que participaron pudieron brindar una calificación para cada uno de los 52 reactivos que se propusieron en una primera instancia para la construcción de la Escala de actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario (EPeGeCU), detalles que en el capítulo de cuarto “Resultados” se podrán apreciar, para visualizar lo anteriormente descrito se recomienda revisar el **Anexo A**.

3.11 Tercer paso: Revisión por juezas y jueces (coeficiente de validez: V de Aiken)

De acuerdo con Ecurra (1988) existe una modalidad considerada la más común para realizar la validez de contenido por criterio, que “consiste en solicitar la aprobación o desaprobación de la inclusión de un ítem en la prueba por parte de varios jueces, cuyo número puede variar según los requerimientos del autor del instrumento” (p. 106), en tal sentido para esta tesis se consideraron tres juezas expertas en el tema, es decir, que cuentan con amplio conocimiento en temáticas de género, y dos expertos y una experta en creación de instrumentos psicológicos o en psicometría.

Así pues, para fines de la presente tesis, recordando que el objetivo general es diseñar una escala que evalúe la actitud de docentes universitarios ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario, una vez teniendo las propuestas de ítems que pretenden conformar el instrumento, cada ítem tuvo que ser revisado.

De esta manera, se logró obtener la participación de un total de seis personas, el jurado entonces se compone por cuatro juezas y dos jueces que accedieron a revisar cada

uno de los reactivos en cuestión de **representatividad** para el factor, es decir, si su contenido se relaciona con el aspecto que pretende medir y la **claridad**, en otras palabras, si se entiende la redacción y el sentido del reactivo.

A las y los jueces se les pidió que contestaran de acuerdo con su perspectiva ofreciendo las siguientes opciones de respuesta: 1. Muy deficiente, 2. Deficiente, 3. Casi adecuado, 4. Adecuado y 5. Muy adecuado, además de contar con dos apartados en donde las y los jueces participantes pudieron escribir comentarios e incluso una nueva propuesta para cada uno de los reactivos evaluados.

3.11.1 El Coeficiente de validez: V de Aiken

El coeficiente de validez mejor conocido como V de Aiken, es un coeficiente que “se computa como la razón de un dato obtenido sobre la suma máxima de la diferencia de los valores posibles” (Escrura 1988, p.107), así pues, este coeficiente se puede calcular con las valoraciones de un grupo de juezas y/o jueces, que como se ha mencionado anteriormente, la cantidad de jueces y/o juezas seleccionadas dependen de la persona que investiga, sin embargo, se recomiendan como mínimo cuatro jueces y/o juezas.

Cabe mencionar que otro aspecto importante en el cálculo del coeficiente de V de Aiken, es que la valoración de un juez o jueza respecto a un ítem puede ser dicotómica, es decir valores de 0 o 1, pero también puede ser politómica, es decir, recibir valores de 0 a 5, por ejemplo, en el caso de esta investigación en lugar de las opciones pasadas, se usa la escala de 1 a 5 para la revisión de ítems por expertos, donde se les presentaron los siguientes valores:

1	2	3	4	5
MUY DEFICIENTE	DEFICIENTE	CASI ADECUADO	ADECUADO	MUY ADECUADO

De acuerdo con Ecurra (1988) con la fórmula siguiente se obtiene el valor de coeficiente de Validez V de Aiken:

$$V = \frac{S}{(n(c - 1))}$$

En donde tenemos los siguientes significados:

V = coeficiente de validez

S = La sumatoria de Si

s1 = Valor asignado por el juez i.

n = Número de jueces y/o juezas.

c = Número de valores de la escala de valoración (1 a 5)

Además, explica Ecurra (1988) que “este coeficiente puede obtener valores entre 0 y 1, a medida que sea más elevado el valor computado, el ítem tendrá una mayor validez de contenido” (p. 107), por lo que una vez obtenidos los puntajes de cada uno de las y los jueces se realiza el cálculo de la V de Aiken.

3.12 Cuarto paso: análisis de la información

El análisis correspondiente de la información que se obtuvo de las evaluaciones por las y los jueces se encuentra redactado y detallado en el apartado de los resultados de la investigación en sí, ya que se observa el paso a paso del procedimiento que se realiza para la obtención de la V de Aiken general de todas las respuestas del juzgado que calificaron uno a uno los reactivos que pretenden conformar la Escala de actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario (EPeGeCU).

3.13 Quinto Paso: modificación y rediseño de Instrumento como propuesta final

Una vez obtenidos los puntajes finales de la V de Aiken correspondiente primeramente por cada factor, recordando que se analizaron cuatro factores, **1. lenguaje incluyente, 2. acciones de género, 3. valores de igualdad y equidad y 4. derechos y políticas incluyentes**, se obtiene también un promedio general de los puntajes que en otras palabras, es el cálculo final para obtener la V de Aiken general para todos los reactivos propuestos; este último paso se aprecia a detalle en el capítulo de resultados y posteriormente en las conclusiones.

Capítulo IV. Resultados de la investigación

4. Resultados

Como se mencionó en el capítulo anterior, a continuación, se muestra el análisis detallado de la información que se obtuvo de las evaluaciones que realizaron las y los expertos, así como el cálculo de la V de Aiken.

Primeramente, se hizo un archivo de Excel en donde se llevó a cabo el vaciado de las respuestas de las y los jueces, es decir, ya que se obtuvieron seis distintas evaluaciones se rellenoó una tabla con todas las respuestas para cada uno de los reactivos enumerados y señalados por factor, dirección y divididas las respuestas correspondientes a la **representatividad** y después a la **claridad**, para visualizar la tabla de vaciado de respuestas del juzgado se sugiere ver el **Anexo B**.

Una vez vaciadas las respuestas separadas por **representatividad** y **claridad** se pusieron ordenadas respectivamente por juezas y jueces, así mismo se realizó la transformación de las respuestas a los puntajes que corresponden tomando en cuenta la siguiente información:

Si el experto o experta evalúa un reactivo con la opción "1. Muy deficiente" el puntaje es igual a 0, si elige la opción "2. Deficiente" el valor es de .25, si se selecciona la opción "3. Casi adecuado" es igual a .5, si utiliza la opción "4. Adecuado" se obtiene un valor de .75, finalmente si la experta o el experto elige la opción "5. Muy adecuado", el reactivo obtendrá un valor de 1.

Después de realizar la conversión de las respuestas de las y los jueces en los puntajes correspondientes, se obtuvo una nueva tabla con los 52 reactivos evaluados, organizados por factor, dirección y colocados dentro de la clasificación por **representatividad** y **claridad**, es decir, para cada juez o jueza se llevó a cabo la transformación de sus respuestas en puntajes que van desde el 0 hasta 1, como se muestra en el **Anexo C**.

Una vez transformadas las respuestas del juzgado a los puntajes correspondientes, se calculó el promedio utilizando los seis puntajes de cada reactivo que representan las seis respuestas del juzgado, primeramente, los que corresponden a la “Representatividad” y de igual forma se calculó el promedio de los puntajes por reactivo en la categoría de “Claridad”, quedando dos principales puntajes para cada reactivo como se muestra en el **Anexo D**. Cabe mencionar que este primer promedio calculado por reactivo correspondiente a **representatividad** y **claridad** permite identificar y analizar los siguientes aspectos:

Si se obtiene un valor entre .80 hasta 1, quiere decir que el reactivo es satisfactorio o tiene una máxima aprobación por lo que se debe agregar en la versión final de la escala. Si se obtiene un valor entre .60 a .79 dignifica que es un buen reactivo, pero se recomienda llevar a cabo una revisión dependiendo de qué aspecto se muestre más bajo si la **representatividad** o la **claridad**, en otras palabras, se debe considerar una corrección o modificación intermedia. Finalmente, si se obtiene un valor menor a .59, incluso menor que .50 se debe realizar una corrección sustancial del reactivo o incluso considerar la eliminación de éste. Hasta este punto se obtuvo por reactivo dos promedios generales, el primero de la **representatividad** y el segundo el de la **claridad**, así pues, se observa en la siguiente tabla cuáles reactivos obtuvieron una calificación satisfactoria, intermedia o desaprobatória.

Tabla 4.1 *Reactivos clasificados por los puntajes promediados obtenidos en representatividad y claridad*

Puntajes	Representatividad	Claridad
Entre .80 – 1 (aprobado)	R1, R4, R8, R6, R8, R17, R18, R19, R27, R28, R29, R31, R32, R37, R39, R40, R41, R42, R43, R44, R46, R47, R48, R49, R50,	R1, R8, R17, R18, R21, R28, R29, R31, R32, R34, R37, R38, R39, R40, R42, R43, R46, R47, R49, R50
Entre .60 - .79 (requiere revisión)	R2, R3, R5, R7, R9, R10, R12, R13, R14, R15, R16, R20, R21, R22, R23, R25, R30, R34, R35, R36, R38, R45, R51, R52	R2, R3, R4, R5, R6, R7, R9, R10, R12, R13, R15, R19, R20, R22, R23, R25, R27, R30, R35, R36, R41, R44, R45, R48, R51, R52
Menor de .59 (Modificación o eliminación)	R11, R24, R26, R33	R11, R14, R16, R24, R26, R33

Nota. En la tabla se muestra una clasificación de los reactivos correspondientes a la representatividad y claridad organizados por los puntajes que obtuvieron al promediar todas las respuestas del juzgado. Elaboración propia.

Posteriormente en el **Anexo E** se muestran los reactivos organizados por factor, dirección con los puntajes ya promediados correspondientemente a la clasificación de **representatividad** y **claridad** estos puntajes promediados sirven para realizar el cálculo de la V de Aiken.

Así pues, una vez obtenidos los puntajes por reactivos en cuestión de **representatividad** y **claridad** promediando ambos puntajes, se observa que 25 reactivos obtuvieron una calificación final aprobatoria, 22 proposiciones obtuvieron una calificación buena pero que requiere revisión para mejorar el reactivo dependiendo si es cuestión de **representatividad** o **claridad**, finalmente 5 reactivos fueron calificados con el puntaje más bajo lo que quiere decir que se ha de modificar completamente el reactivo o considerarlo eliminarlo, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 4.2 *Reactivos clasificados por puntajes promediados*

Puntajes	Reactivos
Entre .80 – 1 (aprobado)	R1, R4, R8, R17, R18, R21, R27, R28, R29, R31, R32, R34, R37, R38, R39, R40, R41, R42, R43, R44, R46, R47, R48, R49, R50,
Entre .60 - .79 (requiere revisión)	R2, R3, R5, R6, R7, R9, R10, R12, R13, R14, R15, R19, R20, R22, R23, R25, R30, R35, R36, R45, R51, R52
Menor de .59 (Modificación o eliminación)	R11, R16, R24, R26, R33

Nota. En la tabla se muestran la organización de los reactivos dependiendo del puntaje que se obtuvo al promediar las calificaciones de representatividad y claridad. Elaboración propia.

Se realiza nuevamente el cálculo del promedio de los puntajes, esta vez se hace la operación para obtener el promedio por factor, y un promedio general de la **representatividad** y **claridad** de todos los reactivos; de esta manera, se obtuvo que el promedio del factor **lenguaje incluyente** en cuanto a **representatividad** es de .73 y en cuestión de **claridad** se tuvo un resultado de .71, que finalmente al promediar ambos valores, se obtuvo el valor V de Aiken de .72, lo cual queda dentro de la clasificación intermedia, es decir satisfactoria.

El promedio del factor **acciones de género** en cuestión a **representatividad** es de .74 y en cuanto a **claridad** obtuvo un resultado de .72, que finalmente brinda un valor V de

Aiken de .73, que se encuentra dentro de los valores satisfactorios con recomendaciones de revisión para los reactivos que conforman el factor.

Para el factor **valores de igualdad y equidad** se obtuvo el promedio de la **representatividad** de .80 y en cuanto **claridad** se tuvo un resultado de .79, que brinda un promedio general para el factor de .80, lo que significa que es un puntaje aprobatorio.

Por último, en cuanto al factor **derechos y políticas incluyentes** se obtuvo una **representatividad** de .87 y un valor en la **claridad** de .84, por lo que se obtiene un promedio final para el factor de .86, lo que se traduce a un puntaje satisfactorio, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 4.3 Promedios y V de Aiken por factores

Factor	Representatividad	Claridad	V de Aiken
Lenguaje Incluyente	0.739583333	0.7109375	0.72526
Acciones de género	0.745833333	0.725	0.735417
Valores de igualdad y equidad	0.809027778	0.79166667	0.800347
Derechos y políticas incluyentes	0.87797619	0.8422619	0.860119
TOTAL	0.793105159	0.76746652	0.780286

Nota. En la tabla se observan los puntajes promediados para cada factor en cuanto a representatividad y claridad, así como la V de Aiken para cada factor, los números en color verde significan puntajes aprobatorios, los números color azul significan puntajes que requieren revisión o modificaciones y los números color rojo significan eliminación del reactivo. Elaboración propia.

4.1 V de Aiken

La V de Aiken, recordando que es aquel valor que indica el grado de acuerdo de las y los jueces con la redacción y la pertinencia de los reactivos que se calcula con la transformación y promedios de las puntuaciones, como se observó, también se calculó un promedio

general de los 52 reactivos evaluados por el juzgado, en cuanto a **representatividad** se obtuvo un valor de .79 y para la **claridad** se obtuvo un promedio general de .76.

Finalmente, una vez obtenidos los promedios de **representatividad** y **claridad** se calculó el promedio general de todos los puntajes que se puede ver en la tabla siguiente.

Tabla 4.4 *V de Aiken general*

Factor	V de Aiken
Lenguaje Incluyente	0.725260417
Acciones de género	0.735416667
Valores de igualdad y equidad	0.800347222
Derechos y políticas incluyentes	0.860119048
TOTAL	0.780285838

Nota. En la tabla se observan ordenados por factores y el valor en general de la V de Aiken, números en color verde significan puntajes aprobatorios y números color azul significan puntajes que requieren revisión. Elaboración propia.

Para realizar las correcciones adecuadas de los ítems, se analizaron reactivos que pertenecen los factores que obtuvieron puntajes menores a .80, es decir el factor **lenguaje incluyente** que tiene una V de Aiken de 0.72 y el factor **acciones de género** que tiene una V de Aiken de .73.

Dentro de cada factor se seleccionaron los reactivos de color azul que se encuentran dentro del rango de puntaje entre .61 a .79, es decir, reactivos que son aprobatorios pero que se recomienda un análisis e incluso modificaciones si se considera necesario a criterio de la investigadora.

Tabla 4.5 Puntajes del factor lenguaje Incluyente

No.	Reactivo	Factor	Dirección	Representatividad	Claridad	TOTAL
1	Al realizar planeaciones de clase utilizo ambos géneros, ejemplo: "los alumnos y las alumnas..."	Lenguaje Incluyente	Directo	0.833333333	0.91667	0.875
2	Considero que en mis planeaciones de clase usar arroba (@) como lenguaje incluyente es un error.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.708333333	0.79167	0.75
3	A la hora de evaluar al alumnado reconozco cuando emplean en sus textos lenguaje incluyente.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.75	0.66667	0.708333
4	Imparto mis clases empleando lenguaje incluyente para evitar la discriminación al usar masculino genérico.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.833333333	0.79167	0.8125
5	Solicito al alumnado que en sus redacciones visibilicen tanto a hombres como a mujeres.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.75	0.75	0.75
6	Siempre hago referencia a todos los géneros en mi lenguaje oral y escrito.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.833333333	0.75	0.791667
7	Es mi responsabilidad como personal docente investigar y actualizar mi expresión escrita y oral para ser más incluyente en género.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.75	0.70833	0.729167
8	Para evitar situaciones de incomodidad o discriminación pregunto a mi alumnado qué tipo lenguaje incluyente les parece adecuado.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.833333333	0.83333	0.833333
9	Redacto mis planeaciones de clase empleando el masculino genérico, por ejemplo: "los alumnos..."	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.791666667	0.79167	0.791667
10	En mis planeaciones suelo emplear arroba (@) para ser incluyente.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.75	0.75	0.75
11	Al evaluar a mi alumnado rechazo cuando emplean: "las" y "los" e incluso "les" si se refieren a las personas, por ser innecesario.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.583333333	0.5	0.541667
12	Imparto mis clases empleando el masculino genérico para evitar controversias.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.666666667	0.66667	0.666667
13	Considero sin importancia cambiar el estilo de redacción del alumnado ya que el uso del masculino genérico es adecuado.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.625	0.66667	0.645833
14	Es perder el tiempo tratar de transformar un lenguaje solo porque las mujeres u otras personas no se sienten representadas en el masculino genérico.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.75	0.58333	0.666667
15	Es trabajo extra para mí aprender a tener un lenguaje incluyente ya que hoy en día hay muchas expresiones de género.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.75	0.66667	0.708333
16	El alunado debe aceptar la forma en que el personal docente está acostumbrado a redactar y expresarse.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.625	0.54167	0.583333

Nota. En la tabla se muestran los reactivos que corresponden al factor lenguaje incluyente, así como los puntajes que obtuvieron y el promedio de representatividad y claridad, números en color verde significan puntajes aprobatorios, los números color azul significan puntajes que requieren revisión o modificaciones y los números color rojo significan eliminación del reactivo. Elaboración propia.

Tabla 4.6 Análisis de reactivos del factor lenguaje incluyente

No.	Reactivo	Comentarios y propuestas	Análisis y/o nuevo reactivo
2	Considero que en mis planeaciones de clase usar arroba (@) como lenguaje incluyente es un error.	*Este ítem sería indirecto. *Efectivamente no es adecuado usar la @ sin embargo es importante instruir y explicar.	El ítem no es indirecto debido a que quien conteste en acuerdo a la proposición estará mostrando una actitud en favor a que la arroba es un error como lenguaje incluyente.
3	A la hora de evaluar al alumnado reconozco cuando emplean en sus textos lenguaje incluyente.	*No queda claro si la palabra "reconozco" tiene que ver con darse cuenta (me doy cuenta) o con otorgar una calificación por su uso. *Reconocer ¿tiene algún valor? *Cambiar por estudiantes.	Reconocer no en el sentido de otorgar calificación, sino de darse cuenta, por lo que se cambiará a "identifico". Nuevo reactivo: "A la hora de evaluar al alumnado identifico cuando emplean en sus textos lenguaje incluyente".
5	Solicito al alumnado que en sus redacciones visibilicen tanto a hombres como a mujeres.	*Visibilizar a personas que no se identifican con algún sexo binario. *U otros, para no mantener el binarismo. *No se entiende la palabra visibilicen. *Solicito al alumnado que en sus redacciones empleen la oración "tanto a hombres como a mujeres".	Se agregará "u otros" para evitar el binarismo, quedando el reactivo de la siguiente manera: Nuevo reactivo: "Solicito al alumnado que en sus redacciones visibilicen tanto a hombres, mujeres u otros".
6	Siempre hago referencia a todos los géneros en mi lenguaje oral y escrito.	*Quitar el "siempre".	Nuevo reactivo: "Hago referencia a todos los géneros en mi lenguaje oral y escrito".
7	Es mi responsabilidad como personal docente investigar y actualizar mi expresión escrita y oral para ser más incluyente en género.	*Ítem largo y puede dividirse en dos. *Eliminar "personal". *"Identidad de género" podría ser más específico. *Es mi compromiso como docente investigar y actualizar mi expresión escrita y oral para ser más incluyente en género.	Nuevo reactivo: "Es mi responsabilidad como personal docente actualizar mi expresión verbal y escrita para ser más incluyente en cuestiones de género".
9	Redacto mis planeaciones de clase empleando el masculino genérico, por ejemplo: "los alumnos..."	*El uso del masculino genérico no implica necesariamente un error.	Nuevo reactivo: "Redacto mis planeaciones de clase empleando únicamente el masculino genérico, por ejemplo: "los alumnos..."".
10	En mis planeaciones suelo emplear arroba (@) para ser incluyente.	*No se estaría evaluando la actitud, sino el error ortográfico. *La arroba tiene connotación de género. *La palabra inclusión puede referirse a incluir minorías, por lo que vale la pena agregar "para mostrar o significar la inclusión de género".	El ítem está redactado demostrando el componente conductual de las actitudes, además de que la escritura es parte del factor en sí de "Lenguaje Incluyente". Nuevo reactivo: "En mis planeaciones suelo emplear arroba (@) para mostrar inclusión de género".
12	Imparto mis clases empleando el masculino genérico para evitar controversias.	*Masculino genérico puede ser políticamente incorrecto, pero ortográficamente válido. *Masculino genérico por practicidad o desconocimiento no solo por "controversia". *Modificar controversia por practicidad o comodidad.	Nuevo reactivo: "Imparto mis clases empleando masculino genérico por practicidad por encima de lo correcto"
13	Considero sin importancia cambiar el estilo de redacción del alumnado ya que el uso del masculino genérico es adecuado.	*Usar "adecuado" se está haciendo un juicio de valor. Sugiero cambiar por una palabra neutra. Esto se podría cambiar eliminando "Ya que el uso del masculino genérico es adecuado".	Nuevo reactivo: "Considero sin importancia cambiar el estilo de redacción del alumnado".

14	Es perder el tiempo tratar de transformar un lenguaje solo porque las mujeres u otras personas no se sienten representadas en el masculino genérico.	*No queda claro en qué sentido evalúa el lenguaje incluyente. *Reducir el ítem para que no sea tan largo y dificulte la lectura. *No es una buena redacción comenzar con un verbo conjugado y uno en infinitivo en una oración. "Es perder" podría ser: Pierdo, o Se pierde.	Nuevo reactivo: "Pierdo tiempo tratando de transformar un lenguaje solo porque algunas personas no se sienten representadas en el masculino genérico".
15	Es trabajo extra para mí aprender a tener un lenguaje incluyente ya que hoy en día hay muchas expresiones de género.	*Incorporación de nuevas cuestiones en verdad generan un trabajo extra, no por ello hay una actitud negativa sino una realidad. *Con afirmar "trabajo extra" queda claro que no es conveniente para el docente, sugeriría reducir la pregunta.	Nuevo reactivo: "Es trabajo extra para mí aprender a tener un lenguaje incluyente".

Nota. En la tabla se observan los comentarios y recomendaciones que aporta el juzgado a los reactivos del factor lenguaje incluyente que obtuvieron en promedio un puntaje valor entre .61 a .79 para su análisis y modificación. Elaboración propia.

Tabla 4.7 Puntajes del factor acciones de género

No.	Reactivo	Factor	Dirección	Representatividad	Claridad	TOTAL
17	Me aseguro incluir autores y autoras en la bibliografía de mis materiales de clase.	Acciones de género	Directo	0.833333333	0.916666667	0.875
18	Es importante como docente recibir capacitación en temas de género.	Acciones de género	Directo	0.958333333	0.875	0.916666667
19	Procuró que mi material didáctico esté libre de estereotipos sexistas pues busco la eliminación de esas ideas.	Acciones de género	Directo	0.833333333	0.708333333	0.770833333
20	Cuando identifico en mi clase contenidos discriminatorios y/o violencia de género intervengo para discutirlo.	Acciones de género	Directo	0.708333333	0.75	0.729166667
21	En mis clases evito comentarios incómodos hacia las alumnas.	Acciones de género	Directo	0.791666667	0.875	0.833333333
22	Me parece irrelevante incluir autoras si es que la mayoría son autores en los materiales de clase.	Acciones de género	Indirecto	0.75	0.666666667	0.708333333
23	Existen temas más importantes para mi capacitación, como docente, que los temas de género.	Acciones de género	Indirecto	0.708333333	0.666666667	0.6875
24	Cuando busco los materiales didácticos de mis clases prefiero que tengan calidad académica, aunque reproduzcan estereotipos sexistas.	Acciones de género	Indirecto	0.583333333	0.541666667	0.5625
25	Les doy poca importancia a los contenidos discriminatorios y de violencia de género en mis clases.	Acciones de género	Indirecto	0.791666667	0.791666667	0.791666667
26	Los temas de clase se prestan para comentarios incómodos hacia las alumnas, pero son necesarios para el aprendizaje.	Acciones de género	Indirecto	0.5	0.458333333	0.479166667

Nota. En la tabla se muestran los reactivos de acciones de género, así como los puntajes que obtuvieron y el promedio de representatividad y claridad, los números en color verde significan puntajes aprobatorios, los números color azul significan puntajes que requieren revisión o modificaciones y los números color rojo significan eliminación del reactivo. Elaboración propia.

Tabla 4.8 Análisis de reactivos del factor acciones de género

No.	Reactivo	Comentarios y propuestas	Análisis y/o nuevo reactivo
19	Procuró que mi material didáctico esté libre de estereotipos sexistas pues busco la eliminación de esas ideas.	*Tiene dos ideas el reactivo. *El ítem es en extremo largo, se puede reducir para hacer más amable para el lector y que sea menos tendenciosa. **"pues busco la erradicación de estos".	Nuevo reactivo: "Procuró que mi material didáctico esté libre de estereotipos sexistas".
20	Cuando identifico en mi clase contenidos discriminatorios y/o violencia de género intervengo para discutirlo.	*Tiene dos ideas el reactivo. *¿contenidos o actitudes? **"Cuando identifico en mi clase contenidos discriminatorios y/o violencia de género intervengo utilizando lenguaje incluyente e información no discriminatoria para discutirlo".	Ya que el reactivo corresponde a la dimensión del currículum real, es decir, la práctica educativa cotidiana, se elige la idea de "violencia de género". Nuevo reactivo: "Cuando identifico en mi clase violencia de género intervengo para discutirlo".
22	Me parece irrelevante incluir autoras si es que la mayoría son autores en los materiales de clase.	No hay comentarios.	De acuerdo con el criterio por mayoría de las y los jueces, y de la investigadora el reactivo se queda la misma forma.
23	Existen temas más importantes para mi capacitación, como docente, que los temas de género.	*Este ítem se parece mucho al 18.	Son similares porque es el ítem inverso de la idea general. Se queda igual.
25	Les doy poca importancia a los contenidos discriminatorios y de violencia de género en mis clases.	*Son dos ideas. *¿"contenidos discriminatorios"?	Se elige la idea de "violencia de género". Nuevo reactivo: "Le doy poca importancia a la violencia de género en mis clases.".

Nota. En la tabla se observan los comentarios y recomendaciones que aporta el juzgado a los reactivos del factor "Acciones de género" que obtuvieron en promedio un puntaje con valor entre .61 a .79 para su análisis y modificación. Elaboración propia.

Finalmente, se obtuvieron otros reactivos con valores menores a .80, por lo que se analizaron con el propósito de mejorarlos o bien, modificarlos para la realización de la versión final de la Escala de actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario (EPeGeCU).

Así pues, en el factor "Valores igualdad y equidad" con una V de Aiken general de .80, se analizaron los reactivos de color azul.

Tabla 4.9 Reactivos menores a .80 del factor valores de igualdad y equidad

No.	Reactivo	Factor	Direcció	Representatividad	Claridad	TOTAL
30	Es necesario que durante mis clases fomente un ambiente que ayude a eliminar la discriminación por diversidad sexual, afectiva y de expresión de género.	Valores de igualdad y equidad	Directo	0.791666667	0.75	0.770833333
35	Considero innecesario demostrar respeto a las temáticas de la diversidad sexoafectiva del alumnado pues carecen de relación con la impartición de la clase.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto	0.625	0.666666667	0.645833333
36	La diversidad sexual, afectiva y de expresión de género es un asunto completamente fuera de los espacios educativos, evito hablar acerca de estos temas frente al alumnado.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto	0.791666667	0.75	0.770833333

Nota. En la tabla se muestran los reactivos que corresponden al factor valores de igualdad y equidad con valores promediados menores a .80, los números color azul significan puntajes que requieren revisión o modificaciones. Elaboración propia.

A continuación, se presenta en la siguiente el análisis con base a los comentarios y recomendaciones del jurado, recordando que se recibieron seis distintas respuestas para cada uno de los reactivos.

Tabla 4.10 Análisis de reactivos menores a .80 del factor valores de igualdad y equidad

No.	Reactivo	Comentarios y propuestas	Análisis y/o nuevo reactivo
30	Es necesario que durante mis clases fomente un ambiente que ayude a eliminar la discriminación por diversidad sexual, afectiva y de expresión de género.	*Durante mis clases fomento. *La extensión del ítem es muy larga.	Nuevo reactivo: "En clases fomento un ambiente que ayude a eliminar la discriminación por diversidad sexual, afectiva y de expresión de género".
35	Considero innecesario demostrar respeto a las temáticas de la diversidad sexoafectiva del alumnado pues carecen de relación con la impartición de la clase.	* Sugiero se revise, ya que entonces todas las clases, se preste o no el contexto, deben abordar la paridad de género, si es así, entonces se agregaría la lucha de clases, la sostenibilidad y respeto al medio ambiente, el desarme nuclear, el control de la natalidad exponencial, entre otras cuestiones urgentes en el mundo. * El ítem es muy largo lo cual puede entorpecer su lectura.	Nuevo reactivo: "Dentro de mi clase considero innecesario demostrar respeto por las temáticas de diversidad sexoafectiva".
36	La diversidad sexual, afectiva y de expresión de género es un asunto completamente fuera de los espacios educativos, evito hablar acerca de estos temas frente al alumnado.	* Son dos ideas. * El ítem es muy largo lo cual puede entorpecer su lectura. * A los y las estudiantes.	Nuevo reactivo: "La diversidad sexual, afectiva y de expresión de género es un asunto completamente fuera de los espacios educativos".

Nota. En la tabla se observan los comentarios y recomendaciones que aporta el juzgado a los reactivos que tuvieron una calificación menor a .80 del factor valores de igualdad y equidad para su análisis y modificación. Elaboración propia.

Tabla 4.11 Reactivos menores a .80 del factor derechos y políticas incluyentes

No.	Reactivo	Factor	Dirección	Representatividad	Claridad	TOTAL
45	Incorporar la Perspectiva de Género en el Modelo Educativo Universitario representa un grado de importancia adecuado a las necesidades del alumnado y de la sociedad en general.	Derechos y políticas incluyentes	Directo	0.75	0.708333333	0.729166667
51	Es de menor importancia que las políticas institucionales incluyan la perspectiva de género.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto	0.75	0.708333333	0.729166667
52	Existen otras situaciones que se presentan en la educación que deberían de abordar desde el Modelo Educativo Universitario antes que la Perspectiva de Género.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto	0.666666667	0.666666667	0.666666667

Nota. En la tabla se muestran los reactivos que corresponden al factor “Derechos y políticas incluyentes” con valores promediados menores a .80, los números color azul significan puntajes que requieren revisión o modificaciones. Elaboración propia.

Así pues, dentro del factor derechos y políticas incluyentes se analiza lo siguiente en los reactivos que a continuación se presentan:

Tabla 4.12 Análisis de reactivos menores a .80 del factor derechos y políticas incluyentes

No.	Reactivo	Comentarios y propuestas	Análisis y/o nuevo reactivo
45	Incorporar la Perspectiva de Género en el Modelo Educativo Universitario representa un grado de importancia adecuado a las necesidades del alumnado y de la sociedad en general.	*Revisar la redacción. *El ítem no es entendible. *Eliminar ítem.	Nuevo reactivo: “La incorporación de la Perspectiva de Género al Modelo Educativo Universitario es una necesidad del alumnado y la sociedad”.
51	Es de menor importancia que las políticas institucionales incluyan la perspectiva de género.	*“No es importante...” *Iniciar con las palabras “es de menor importancia” dificulta la lectura del ítem	Para la redacción de los ítems se evitó el uso de la palabra “no”. Nuevo reactivo: “Que las políticas institucionales incluyan la Perspectiva de Género carece de importancia”.
52	Existen otras situaciones que se presentan en la educación que deberían de abordar desde el Modelo Educativo Universitario antes que la Perspectiva de Género.	*Este ítem puede implicar respuestas que no necesariamente son “anti” perspectiva de género, por ejemplo, la ética, civismo, cuidado del medio ambiente, finanzas personales, son temáticas que tal vez no estén antes, pero si a la par de importancia que la perspectiva de género. *¿Qué otras situaciones? La pregunta es ambigua. *Especificar la situación.	Nuevo reactivo: “Cualquier otra situación en la educación es más importante de abordar desde el Modelo Educativo que la Perspectiva de Género”.

Nota. En la tabla se observan los comentarios y recomendaciones que aporta el juzgado a los reactivos que tuvieron una calificación menor a .80 en el factor derechos y políticas incluyentes para su análisis y modificación. Elaboración propia.

Por último, cabe mencionar que los resultados obtenidos de la evaluación por las y los jueces, permite no solo obtener un valor cuantitativo para cada reactivo a través de las opciones de respuestas que se manejaron para la evaluación, sino que también, al brindar el espacio para que las y los jueces realicen comentarios e incluso nuevas propuestas, da la libertad a las y los jueces de aportar sus propias ideas desde una perspectiva profesional, en calidad de expertas y expertos, lo cual fortalece y favorece el análisis de los reactivos.

En el capítulo siguiente, se describen las conclusiones obtenidas después de todo el proceso análisis, al igual que una nueva propuesta final para la Escala de actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario (EPeGeCU).

Capítulo V. Resolución de la investigación

5. Conclusiones

De acuerdo con los previos análisis realizados, se llegó a las siguientes conclusiones, la V Aiken global obtenida general para los 52 reactivos propuestos para la construcción de la Escala de actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario (EPeGeCU) es de .78, valor que, recordando la clasificación según los puntajes, si se obtiene un valor entre .60 a 0.79 significa que es una calificación satisfactoria, sin embargo, se realizaron una serie de modificaciones.

En el capítulo anterior se llevó a cabo primeramente la decisión de eliminar los reactivos que presentaron una puntuación final promediada del valor de **representatividad** y del valor de **claridad** menor a .59, así pues, aquellos reactivos eliminados fueron el reactivo núm. 11, reactivo núm. 16, reactivo núm. 24, reactivo núm. 26 y el reactivo núm. 3.

Además, el reactivo número 33 que pertenece al factor **valores de igualdad y equidad**, el cual dice lo siguiente: “Los programas de curso deben hacerse solo por los compañeros docentes más capacitados”, recibió los siguientes comentarios: que no se entendía la conexión con la igualdad y la equidad, pues esta no se veía claramente la confrontación, otro comentario fue que por la forma de redacción no se apreciaba adecuadamente la relación con la categoría.

De lo anteriormente expuesto acerca del reactivo número 33, efectivamente, el ítem estaba redactado en masculino genérico debido a la naturaleza indirecta que tenía asignado el reactivo, sin embargo, tomando en cuenta la calificación y los comentarios de las y los expertos junto con el criterio de la investigadora, éste ítem se elimina para la versión final de la escala.

En el factor **lenguaje incluyente** que obtuvo una V de Aiken de 0.72 se concluyó que los reactivos 11 y 16 quedan eliminados debido a que el puntaje ya promediado que obtuvieron es menor a .60, en cuanto a los reactivos siguientes se revisó los comentarios y nuevas propuestas que realizaron los jueces como se muestra en la tabla 4.6, concluyendo

que el reactivo 2 no se le modifica, y a los reactivos 3, 5, 6, 7, 9, 10, 12 y 13 sí se les modificó la redacción.

Para el **factor acciones de género** que obtuvo una V de Aiken general de .73, después de observar los puntajes se decidió eliminar los reactivos 24 y 26 debido a que individualmente obtuvieron, promediando sus puntajes de representatividad con los de claridad, calificaciones insatisfactorias, es decir, valores menores a .59. De igual forma, una vez realizado el análisis que se muestra en la tabla 4.8 se concluyó modificar los reactivos 19, 20 y 25, además de conservar intactos los reactivos 22 y 23.

En cuanto al factor **valores igualdad y equidad** que obtuvo una V de Aiken general de .80, se concluyó una vez realizado el análisis que se muestra en la tabla 4.10, la modificación de los reactivos 30, 35 y 36.

Finalmente, gracias al análisis realizado que se observa en la tabla 4.12 para el factor **derechos y políticas incluyentes** se decidió la eliminación de los reactivos 45, 51 y 52.

Recordando que la presente investigación tiene como objetivo general diseñar una escala que evalúe la actitud de docentes universitarios ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario, a través del proceso de construcción de los reactivos y haberlos sometido a revisión por juezas y jueces, se logró la modificación de los reactivos que además de presentar un V de Aiken menor a .80, las valoraciones que realizó el jurado, permitieron el análisis de la **representatividad**, es decir el fondo o idea, y la examinación de la **claridad**, es decir forma o redacción, del reactivo, llegando a una nueva versión final de la Escala de actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario (EPeGeCU).

En síntesis, se concluye que los factores **lenguaje incluyente** y **acciones de género** ya que recibieron los puntajes menores de los cuatro factores utilizados para la construcción de la Escala de actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género en

el currículum universitario, representan un espacio de oportunidad para desarrollar de una manera más comprensible los reactivos que pertenecen a esas áreas.

De igual forma, vale la pena profundizar en el contenido de lo que compone el mecanismo de **lenguaje incluyente**, ya que si bien se sabe que es aquel que permite eliminar los sesgos de género como el sexismo y el androcentrismo, pues en el discurso hablado y escrito se puede establecer una igualdad real a través de visibilizar tanto a mujeres como a hombres y personas no binarias, dado los resultados obtenidos en la evaluación, el lenguaje incluyente es un tema que presenta ciertas dificultades tanto para su comprensión como su implementación.

En el mismo sentido, sería provechoso explorar aún más el factor de **acciones de género** que presentó la segunda calificación más baja, que a pesar de haber comprendido que son medidas para cerrar brechas de género y eliminar la discriminación hacia la mujer y de género reflejadas en acciones que cumplen con el objetivo general de reducir o erradicar las desigualdades entre hombres y mujeres; aún hay puntos a fortalecer en este factor para ser representado de una manera adecuada en la práctica docente.

Así pues, la nueva lista de reactivos ya renovados da un total de 47 ítems, la modificación y rediseño del instrumento correspondiente al análisis realizado en el capítulo de resultados, en consecuencia, se presenta el modelo final de la Escala de actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario (EPeGeCU).

Escala de actitudes para docentes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario

A continuación, se presenta el siguiente instrumento que tiene por objetivo conocer la actitud de docentes universitarios ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario.

Por lo que se pide contestar con la mayor sinceridad posible los siguientes datos y/o marcando con una X las opciones de respuesta.

Edad: _____ Sexo: _____

Nivel o formación académica: técnico universitario (___), licenciatura (___), posgrado (___), otros: _____

Universidad en la que labora: _____

Facultad en la que labora: _____

Categoría o tipo de contratación:
hora-clase (___), medio tiempo -MT- (___), tiempo completo -TC- (___), otro: _____

Antigüedad como docente (el tiempo que ha laborado en la universidad): _____

No.	Reactivo	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo o desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Al realizar planeaciones de clase utilizo ambos géneros, ejemplo: "los alumnos y las alumnas...".					
2	Considero que en mis planeaciones de clase usar arroba (@) como lenguaje incluyente es un error.					
3	A la hora de evaluar al alumnado reconozco cuando emplean en sus textos lenguaje incluyente.					
4	Imparto mis clases empleando lenguaje incluyente para evitar la discriminación al usar masculino genérico.					
5	Solicito al alumnado que en sus redacciones visibilicen tanto a hombres, mujeres u otros.					
6	Hago referencia a todos los géneros en mi lenguaje oral y escrito.					
7	Es mi responsabilidad como personal docente actualizar mi expresión verbal y escrita para ser más incluyente en cuestiones de género.					
8	Para evitar situaciones de incomodidad o discriminación pregunto a mi alumnado qué tipo lenguaje incluyente les parece adecuado.					

9	Redacto mis planeaciones de clase empleando únicamente el masculino genérico, por ejemplo: "los alumnos...".					
No.	Reactivo	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo o desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
10	En mis planeaciones suelo emplear arroba (@) para mostrar inclusión de género.					
11	Imparto mis clases empleando masculino genérico por practicidad por encima de lo correcto.					
12	Considero sin importancia cambiar el estilo de redacción del alumnado.					
13	Pierdo tiempo tratando de transformar un lenguaje solo porque algunas personas no se sienten representadas en el masculino genérico.					
14	Es trabajo extra para mí aprender a tener un lenguaje incluyente.					
15	Me aseguro incluir autores y autoras en la bibliografía de mis materiales de clase.					
16	Es importante como docente recibir capacitación en temas de género.					
17	Procuro que mi material didáctico esté libre de estereotipos sexistas.					
18	Cuando identifico en mi clase violencia de género intervengo para discutirlo.					
19	En mis clases evito comentarios incómodos hacia las alumnas.					
20	Me parece irrelevante incluir autoras si es que la mayoría son autores en los materiales de clase.					
21	Existen temas más importantes para mi capacitación, como docente, que los temas de género.					
22	Le doy poca importancia a la violencia de género en mis clases.					
23	Cuando se realizan los programas de curso busco la posibilidad de trabajar con compañeras docentes y compañeros docentes.					
24	Mis clases son un espacio para abordar temas de paridad de género cuando es pertinente.					

25	En la docencia es necesario respetar las expresiones de género, preferencias sexuales y de identidad del alumnado.					
26	En clases fomento un ambiente que ayude a eliminar la discriminación por diversidad sexual, afectiva y de expresión de género.					
No.	Reactivo	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo o desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
27	Como docentes debemos promover la equidad de género mediante estrategias que permitan la sensibilización de la comunidad educativa.					
28	En mis clases se practica la reflexión acerca de las oportunidades entre hombres y mujeres en diferentes situaciones.					
29	Durante mis clases es innecesario hablar de paridad de género.					
30	Dentro de mi clase considero innecesario demostrar respeto por las temáticas de diversidad sexoafectiva.					
31	La diversidad sexual, afectiva y de expresión de género es un asunto completamente fuera de los espacios educativos.					
32	Carece de sentido hablar de equidad de género en mis clases.					
33	Considero innecesario abrir espacios en clases para hablar de desigualdad de género porque carecen de relación con las asignaturas.					
34	Programas de estudio deben contener principios como derecho a la educación libre de violencia, no discriminación e igualdad de género.					
35	El perfil actual de los docentes debe incluir capacitación en Derechos Humanos e Igualdad de Género.					
36	Busco incorporar en mis planeaciones de clase el enfoque de Derechos Humanos para fortalecer al alumnado en esta área.					

37	Desde la normativa institucional se deben dar las condiciones para incorporar la Perspectiva de Género en el Modelo Educativo Universitario.					
38	Considero que las políticas institucionales sobre Perspectiva de Género son importantes.					
39	Las políticas institucionales deben estar permeadas por la perspectiva de género.					
40	La incorporación de la Perspectiva de Género al Modelo Educativo Universitario es una necesidad del alumnado y la sociedad.					
41	Es innecesario incorporar los Derechos Humanos en los programas de estudio.					
42	Es irrelevante considerar en el perfil actual del profesorado a los Derechos Humanos e Igualdad de Género.					
43	Las planeaciones deben limitarse al contenido temático que ya contienen sin incorporar temas como Derechos Humanos.					
44	Considero innecesario incorporar la Perspectiva de Género en los Modelos Educativos Universitarios.					
45	Considero que las políticas institucionales sobre Perspectiva de Género son innecesarias.					
46	Que las políticas institucionales incluyan la Perspectiva de Género carece de importancia.					
47	Cualquier otra situación en la educación es más importante de abordar desde el Modelo Educativo que la Perspectiva de Género.					

¡Muchas gracias!

5.1 Discusión

Al llevar a cabo la búsqueda de los antecedentes de la presente tesis, se realizaron esfuerzos por encontrar trabajos de investigación o estudios que tengan que ver, por su puesto, con las temáticas de género, así pues, también cuando se realizó el marco teórico, se encontró con conceptos, ideas y palabras que a simple vista significan lo mismo o que muchas veces son utilizados como sinónimos.

Hay autores y/o autoras que hablan de enfoque de género, sin embargo para este trabajo se asumió la perspectiva de género porque analizando las definiciones, se encontró que el enfoque de género es una herramienta analítica y metodológica que posee una dimensión política, y aunque es sumamente útil trabajar desde un enfoque de género, la perspectiva de género sirve como si personalmente nos pusiéramos unos lentes que nos permiten observar e identificar aquellas diferencias entre hombres y mujeres e incluso tratar de comprender a las personas que no necesariamente se identifican con el binarismo de géneros.

Otro punto importante que vale la pena retomar es que, desde el sentido semántico de la palabra género, se encuentra que existen diversos homónimos, es decir en algunas situaciones o contextos el “género” es meramente una clasificación, en inglés, por ejemplo, *gender* se traduce al español como sexo, pero en castellano sexo no es lo mismo que género, por lo que en ciertos textos autores y autoras usan el significado de género que mejor les convenga.

En el caso de esta investigación se ha reflexionado acerca del género de manera psicosocial, pues a diferencia del sexo, el género se concibe como una construcción social y no como algo que rige la naturaleza o la biología; y si es algo que se construyó entonces se puede deconstruir, en tal sentido, aquellos elementos de nuestra personalidad que son regidos por el género y que causan de manera consciente o inconsciente discriminación a

las demás personas, al ser aprendidos, también se pueden desaprender, es decir, transformar nuestras actitudes y conductas en pro de una sociedad con equidad e igualdad.

En tal sentido, la perspectiva de género permite reflexionar acerca de múltiples ámbitos que componen nuestra estructura desde lo personal hasta lo social, es por eso que la perspectiva de género es transversal, ya que atraviesa distintitos contextos y nos permite mediante herramientas y estrategias crear una nueva manera de vivir nuestras realidades, que tiene por objetivos la no violencia, la no discriminación y en general detener las desigualdades sociales a causa de las diferencias sexuales.

La necesidad de cambio en la sociedad abre la oportunidad de que desde el ámbito educativo se realice una serie de acciones para desarrollar aquellas deseadas modificaciones para detener la violencia, la discriminación y las desigualdades de género, por decir solo algunas de las ventajas de implementar la perspectiva de género en la educación.

En el ideal de la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario, se ha encontrado que las modificaciones curriculares únicamente en los contenidos de un programa de estudio no aseguran un cambio, sino que, al existir la dimensión formal, real y oculta del currículum, la manera en que las y los docentes interpretan y transmiten ejerce una influencia considerable en el aprendizaje de los y las alumnas.

Debido a lo anteriormente descrito, autores y autoras han propuesto mecanismos e indicadores que sirven para aplicar y fortalecer aquel cambio que se desea implementar en la educación con perspectiva de género, así como los propuestos por Ochoa (2021), recordando que eran 1. Lenguaje incluyente, 2. Acciones afirmativas, 3. Buenas prácticas de género, 4. Igualdad Sustantiva, 5. Valores de equidad, 6. Ejercicio de los Derechos Humanos y 7. Políticas normativas e incluyentes.

Los siete mecanismos propuestos por Ochoa (2021) los cuales se utilizaron en este trabajo de investigación y que, realizando el análisis de cada uno estos, se encontró que hay categorías similares, y que dado la complejidad de la construcción de un instrumento escala tipo Likert, se optó por realizar una modificación y reducción de aquellos mecanismos propuestos originalmente por el autor, siendo así de suma utilidad la aportación del autor hacia los estudios de género.

Finalmente, gracias a las y los docentes que accedieron a participar en el proceso de evaluación de los reactivos, este trabajo se ve nutrido por las ideas y perspectivas de las y los expertos tanto en área de la psicometría como en el área de los estudios de género, estos aportes son significativos tanto para la modificación y corrección de los campos de oportunidad que en consecuencia generan el resultado de esta tesis, la Escala de actitudes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario.

Referencias

- Aguilera, Ricardo, Adriana Castillo y Jaime García. «Guía técnica para la construcción de escalas de actitud.» *Odiseo. Revista electrónica de pedagogía* 8.16 (2011): 1-13.
- Arana, Roxana, María del Rosario Ayara y Francisco Zamudio. «Mujeres y hombres. Desigualdades del género en el contexto mexicano.» *Estudios Sociales* 44 (2014): 250-279.
- Argulló, Jorge. «Documentos y procesos curriculares: sobre la evaluación curricular y los currículos formales, ocultos y reales en ELE.» *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera* 2014: 1-18.
<<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a6b61715-5f8c-44ed-b7d7-d9923579e516/2014redele2610agullo-coves-pdf.pdf>>.
- Barffusón, René, Carlos David Carrillo y Jorge A. Revilla. «Aportes feministas a la educación.» *Enseñanza e Investigación en Psicología* 15.2 (2010): 357-376.
- Barrón Tirado, María Concepción. «Docencia universitaria y competencias didácticas.» *Perfiles Educativos* 31.125 (2009): 76-81.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Anuario Estadístico 2021-2022*. Puebla, México, 2022.
- . *Centro de Estudios de Género*. 2021b. <<https://filosofia.buap.mx/content/centro-de-estudios-de-g%C3%A9nero>>.
- . *Dirección Institucional de Igualdad de Género (DIIGE)*. 2021. <<https://diige.buap.mx/content/quienes-somos>>.
- . *Documento de Integración*. 2007a.
- . *Gestión y Administración del Modelo. Modelo Universitario Minerva*. Puebla, México., 2007b.
- . *Reglamento del Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico*. Puebla, México., 2007c.

- Bolaños, Carolina. «La calidad universitaria desde una perspectiva de género.» *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 5 (2005): 1-15.
- Bolaños, Lucy y Rocío Jiménez. «La formación del profesorado en género.» *Revista de Investigación Educativa* 25.1 (2007): 77-95.
- Colás Bravo, Pilar y Patricia Villaciervos Moreno. «La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes.» *Revista de Investigación Educativa* 25.1 (2007): 35-58.
- CONAVIM. *Gobierno de México*. 18 de Noviembre de 2018. <<https://www.gob.mx/conavim/articulos/que-es-la-perspectiva-de-genero-y-por-que-es-necesario-implementarla>>.
- Cuadros Contreras, Raúl. «Sofística, retórica y filosofía.» *Praxis Filosófica Nueva serie* 32 (2013): 75-93.
- De Miguel, Ana. *Alejandra Kollontai (1872-1952)*. Madrid: Ediciones del Orto, 2001.
- . «Los feminismos a través de la historia.» *"Mujeres en Red" El periodico feminista* 2011. <<https://web.ua.es/es/sedealicante/documentos/programa-de-actividades/2018-2019/los-feminismos-a-traves-de-la-historia.pdf>>.
- Escurra, Luis Miguel. «Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces.» *Revista de Psicología* 6 (1988): 103-111.
- Estrada, Ivett. «Inscripciones de género en la situación laboral del personal de la Escuela.» Paredes, Leticia. *Equidad de género en la Universidad Autónoma de Yucatán*. Universidad Autónoma de Yucatán, 2016. 527-555.
- Galimberti, Umberto. *Diccionario de Psicología*. Grupo Editorial Siglo Veintiuno, 2015.
- García Aguilar, Gregorio y María Iliana Osorio Guzmán. «Capítulo 2. Evaluación y conceptualización de diseño curricular.» *Lineamientos curriculares de la formación del psicólogo*. Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), 2021.

- García-Cueto, Eduardo, y otros. «Desarrollo de la Escala de Actitudes de Rol de Género (EARG) en jóvenes españoles.» *International Journal of Clinical and Health Psychology* 15 (2015): 61-68.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernandez Collado y María del Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill, 2014.
- INAH TV. *Cuando hablamos de género ¿de qué género hablamos?* [Archivo de video], 16 de noviembre de 2016. <<https://youtu.be/4RuBT1he4d4>>.
- Instituto Nacional de las Mujeres, INMUJERES. *El enfoque de género en la producción de estadísticas educativas en México. Una guía para usuarios y una referencia para productores de información*. Instituto Nacional de las Mujeres, 2004.
- Lamas, Marta. «La perspectiva de género.» *Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE* 8 (1996). <<http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>>.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN Secretaría General Secretaría de Servicios Parlamentarios Nueva Ley DOF 20-04-2021
- Méndez-Hinojosa, Luz Marina, Pedro Gil-Madrona y José Reinaldo Martínez-Fernández. *Medición en investigación a través de Escalas Likert: Teoría y Práctica*. Luz Marina Méndez-Hinojosa, 2021.
- MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES. *CONCEPTOS FUNDAMENTALES PARA LA TRANSVERSALIZACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO*. 2017.
- Mujeres, Instituto Nacional de. *EL ABC de género en la Administración Pública*. México D. F.: INM, 2007.
- Ochoa Ávila, Eneida. «Capítulo 9. Transversalización de la perspectiva de género en programas de formación profesional.» *Lineamientos curriculares de la formación del*

psicólogo. Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), 2021.

Oviedo, Porfirio. «La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula.» *Perfiles Educativos* 26.105-106 (2004): 41-72.

Quiroz, Abraham. *Teorías y escalas de actitud*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2011.

Salas, Irma. «Cuando la revolución es en femenino, es vandalismo. La revolución de la brillantina y pugna por la memoria.» *Sociología y tecnociencia* (2021): 55-77.

Tünnermann, C. *Modelos educativos y académicos*. HISPAMER, 2008.

UNICEF. «Comunicación, Infancia y adolescencia. Guía para periodistas. Perspectiva de Género.» 2017.
<https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf>.

Universidad Camilo José Cela. *Enciclopedia de Pedagogía*. Vol. 2. ESPASA CALPE, S. A., 2022.

Varela, Nuria. *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, S. A. U., 2019.

Anexos

Anexo A. Formato validación por juzgado actitud perspectiva de género

Escala de actitudes para docentes ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario							
<p>Para este trabajo de investigación se tomó como referencia la variable "actitud ante la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario" la cual es definida como: la predisposición de los docentes a incorporar la perspectiva de género en el plan, los programas de estudio y la gestión curricular.</p> <p>A continuación, se presenta una serie de reactivos que pretenden conformar una Escala de Actitudes ante la incorporación de la Perspectiva de Género en el Currículum Universitario. De forma tentativa se espera que el instrumento se conforme por 4 factores: 1. Lenguaje Incluyente, 2. Acciones de género, 3. Valores de igualdad y equidad, 4. Derechos y políticas incluyentes. La tarea consiste en calificar cada uno de los reactivos en cuestión de su Representatividad para el factor (si su contenido se relaciona con el aspecto que pretende medir) y su Claridad (si se entiende la redacción y el sentido del reactivo), otorgando los siguientes valores:</p> <p style="text-align: center;">1. Muy deficiente / 2. Deficiente / 3. Casi adecuado / 4. Adecuado / 5. Muy adecuado</p> <p>Para elegir el valor que se quiera asignar a cada reactivo deberá desplegar la esquina inferior derecha de cada recuadro correspondiente a la Representatividad y la Claridad.</p> <p>En la columna de comentarios se podrá expresar las razones que conllevaron a una buena o mala calificación y, en caso de considerarlo pertinente, en la columna "nueva propuesta" podrán sugerirse modificaciones a los reactivos o una propuesta diferente.</p>							
No.	Reactivo	Factor	Dirección	Representatividad	Claridad	Comentarios	Nueva Propuesta
1	Al realizar planeaciones de clase utilizo ambos géneros, ejemplo: "los alumnos y las alumnas...".	Lenguaje Incluyente	Directo				
2	Considero que en mis planeaciones de clase usar arroba (@) como lenguaje incluyente es un error.	Lenguaje Incluyente	Directo				
3	A la hora de evaluar al alumnado reconozco cuando emplean en sus textos lenguaje incluyente.	Lenguaje Incluyente	Directo				
4	Imparto mis clases empleando lenguaje incluyente para evitar la discriminación al usar masculino genérico.	Lenguaje Incluyente	Directo				
5	Solicito al alumnado que en sus redacciones visibilicen tanto a hombres como a mujeres.	Lenguaje Incluyente	Directo				
6	Siempre hago referencia a todos los géneros en mi lenguaje oral y escrito.	Lenguaje Incluyente	Directo				
7	Es mi responsabilidad como personal docente investigar y actualizar mi expresión escrita y oral para ser más incluyente en género.	Lenguaje Incluyente	Directo				
8	Para evitar situaciones de incomodidad o discriminación pregunto a mi alumnado qué tipo lenguaje incluyente les parece adecuado.	Lenguaje Incluyente	Directo				
9	Redacto mis planeaciones de clase empleando el masculino genérico, por ejemplo: "los alumnos...".	Lenguaje Incluyente	Indirecto				
10	En mis planeaciones suelo emplear arroba (@) para ser incluyente.	Lenguaje Incluyente	Indirecto				
11	Al evaluar a mi alumnado rechazo cuando emplean: "las" y "los" e incluso "les" si se refieren a las personas, por ser innecesario.	Lenguaje Incluyente	Indirecto				
12	Imparto mis clases empleando el masculino genérico para evitar controversias.	Lenguaje Incluyente	Indirecto				
13	Considero sin importancia cambiar el estilo de redacción del alumnado ya que el uso del masculino genérico es adecuado.	Lenguaje Incluyente	Indirecto				
14	Es perder el tiempo tratar de transformar un lenguaje solo porque las mujeres u otras personas no se sienten representadas en el masculino genérico.	Lenguaje Incluyente	Indirecto				
15	Es trabajo extra para mí aprender a tener un lenguaje incluyente ya que hoy en día hay muchas expresiones de género.	Lenguaje Incluyente	Indirecto				
16	El alumnado debe aceptar la forma en que el personal docente está acostumbrado a redactar y expresarse.	Lenguaje Incluyente	Indirecto				

No.	Reactivo	Factor	Dirección	Representatividad	Claridad	Comentarios	Nueva Propuesta
17	Me aseguro incluir autores y autoras en la bibliografía de mis materiales de clase.	Acciones de género	Directo				
18	Es importante como docente recibir capacitación en temas de género.	Acciones de género	Directo				
19	Procuro que mi material didáctico esté libre de estereotipos sexistas pues busco la eliminación de esas ideas.	Acciones de género	Directo				
20	Cuando identifico en mi clase contenidos discriminatorios y/o violencia de género intervengo para discutirlo.	Acciones de género	Directo				
21	En mis clases evito comentarios incómodos hacia las alumnas.	Acciones de género	Directo				
22	Me parece irrelevante incluir autoras si es que la mayoría son autores en los materiales de clase.	Acciones de género	Indirecto				
23	Existen temas más importantes para mi capacitación, como docente, que los temas de género.	Acciones de género	Indirecto				
24	Cuando busco los materiales didácticos de mis clases prefiero que tengan calidad académica, aunque reproduzcan estereotipos sexistas.	Acciones de género	Indirecto				
25	Les doy poca importancia a los contenidos discriminatorios y de violencia de género en mis clases.	Acciones de género	Indirecto				
26	Los temas de clase se prestan para comentarios incómodos hacia las alumnas, pero son necesarios para el aprendizaje.	Acciones de género	Indirecto				
27	Cuando se realizan los programas de curso busco la posibilidad de trabajar con compañeras docentes y compañeros docentes.	Valores de igualdad y equidad	Directo				
28	Mis clases son un espacio para abordar temas de paridad de género cuando es pertinente.	Valores de igualdad y equidad	Directo				
29	En la docencia es necesario respetar las expresiones de género, preferencias sexuales y de identidad del alumnado.	Valores de igualdad y equidad	Directo				
30	Es necesario que durante mis clases fomente un ambiente que ayude a eliminar la discriminación por diversidad sexual, afectiva y de expresión de género.	Valores de igualdad y equidad	Directo				
No.	Reactivo	Factor	Dirección	Representatividad	Claridad	Comentarios	Nueva Propuesta
31	Como docentes debemos promover la equidad de género mediante estrategias que permitan la sensibilización de la comunidad educativa.	Valores de igualdad y equidad	Directo				
32	En mis clases se practica la reflexión acerca de las oportunidades entre hombres y mujeres en diferentes situaciones.	Valores de igualdad y equidad	Directo				
33	Los programas de curso deben hacerse solo por los compañeros docentes más capacitados.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto				
34	Durante mis clases es innecesario hablar de paridad de género.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto				
35	Considero innecesario demostrar respeto a las temáticas de la diversidad sexoafectiva del alumnado pues carecen de relación con la impartición de la clase.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto				
36	La diversidad sexual, afectiva y de expresión de género es un asunto completamente fuera de los espacios educativos, evito hablar acerca de estos temas frente al alumnado.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto				
37	Carece de sentido hablar de equidad de género en mis clases.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto				
38	Considero innecesario abrir espacios en clases para hablar de desigualdad de género porque carecen de relación con las asignaturas.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto				

39	Programas de estudio deben contener principios como derecho a la educación libre de violencia, no discriminación e igualdad de género.	Derechos y políticas incluyentes	Directo				
40	El perfil actual de los docentes debe incluir capacitación en Derechos Humanos e Igualdad de Género.	Derechos y políticas incluyentes	Directo				
41	Busco incorporar en mis planeaciones de clase el enfoque de Derechos Humanos para fortalecer al alumnado en esta área.	Derechos y políticas incluyentes	Directo				
42	Desde la normativa institucional se deben dar las condiciones para incorporar la Perspectiva de Género en el Modelo Educativo Universitario.	Derechos y políticas incluyentes	Directo				
43	Considero que las políticas institucionales sobre Perspectiva de Género son importantes.	Derechos y políticas incluyentes	Directo				
44	Las políticas institucionales deben estar permeadas por la perspectiva de género.	Derechos y políticas incluyentes	Directo				
No.	Reactivo	Factor	Dirección	Representatividad	Claridad	Comentarios	Nueva Propuesta
45	Incorporar la Perspectiva de Género en el Modelo Educativo Universitario representa un grado de importancia adecuado a las necesidades del alumnado y de la sociedad en general.	Derechos y políticas incluyentes	Directo				
46	Es innecesario incorporar los Derechos Humanos en los programas de estudio.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto				
47	Es irrelevante considerar en el perfil actual del profesorado a los Derechos Humanos e Igualdad de Género.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto				
48	Las planeaciones deben limitarse al contenido temático que ya contienen sin incorporar temas como Derechos Humanos.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto				
49	Considero innecesario incorporar la Perspectiva de Género en los Modelos Educativos Universitarios.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto				
50	Considero que las políticas institucionales sobre Perspectiva de Género son innecesarias.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto				
51	Es de menor importancia que las políticas institucionales incluyan la perspectiva de género.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto				
52	Existen otras situaciones que se presentan en la educación que deberían de abordar desde el Modelo Educativo Universitario antes que la Perspectiva de Género.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto				
¡Muchas gracias!							

Anexo C. Puntajes por reactivo de la evaluación por juzgado

No.	Reactivo	Factor	Dirección	Representatividad						Claridad					
				Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6
1	Al realizar planeaciones de clase utilizo ambos géneros, ejemplo: "los alumnos y las alumnas..."	Lenguaje Incluyente	Directo	0.5	1	1	1	1	0.5	0.75	1	1	1	1	0.75
2	Considero que en mis planeaciones de clase uso arroba (@) como lenguaje incluyente es un error.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.75	1	0.75	0.75	0.75	0.25	0.75	1	0.75	1	0.75	0.5
3	A la hora de evaluar al alumnado reconozco cuando emplean en sus textos lenguaje incluyente.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.75	1	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5	1	0.75	0.75	0.75	0.25
4	Imparto mis clases empleando lenguaje incluyente para evitar la discriminación al usar masculino genérico.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.5	1	1	1	1	0.5	0.75	0.75	1	1	1	0.25
5	Solicito al alumnado que en sus redacciones visibilicen tanto a hombres como a mujeres.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.5	1	1	0.75	1	0.25	0.5	1	1	1	1	0
6	Siempre hago referencia a todos los géneros en mi lenguaje oral y escrito.	Lenguaje Incluyente	Directo	1	1	0.5	0.75	1	0.75	0.5	1	0.5	0.75	1	0.75
7	Es mi responsabilidad como personal docente investigar y actualizar mi expresión escrita y oral para ser más incluyente en género.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.75	1	0.5	0.5	1	0.75	0.75	0.5	0.5	1	1	0.5
8	Para evitar situaciones de incomodidad o discriminación pregunto a mi alumnado qué tipo de lenguaje incluyente les parece adecuado.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.75	1	1	0.5	0.75	1	0.75	1	0.75	1	0.75	0.75
9	Redacto mis planeaciones de clase empleando el masculino genérico, por ejemplo: "los alumnos..."	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.5	1	0.75	1	0.75	0.75	0.5	1	0.75	1	0.75	0.75
10	En mis planeaciones suelo emplear arroba (@) para ser incluyente.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.25	1	0.75	1	0.75	0.75	0.5	1	0.75	1	0.75	0.5
11	Al evaluar a mi alumnado rechazo cuando emplean: "las" y "los" e incluso "les" si se refieren a las personas, por ser innecesario.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.5	0.25	1	0.75	0.75	0.25	0.5	0.25	1	0.5	0.75	0
12	Imparto mis clases empleando el masculino genérico para evitar controversias.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.5	0.25	0.75	1	0.75	0.75	0.5	0.25	0.75	1	0.75	0.75
13	Considero sin importancia cambiar el estilo de redacción del alumnado ya que el uso del masculino genérico es adecuado.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.5	0.25	0.75	0.75	0.75	0.75	0.5	0.25	0.75	1	0.75	0.75
14	Es perder el tiempo tratar de transformar un lenguaje solo porque las mujeres u otras personas no se sienten representadas en el masculino genérico.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.5	0.75	0.75	0.75	1	0.75	0.5	0.5	0.25	0.75	1	0.5
15	Es trabajo extra para mí aprender a tener un lenguaje incluyente ya que hoy en día hay muchas expresiones de género.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	1	0.5	0.5	0.5	1	0.75	0.75
16	El alumnado debe aceptar la forma en que el personal docente está acostumbrado a redactar y expresarse.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.25	0.75	1	0.25	0.75	0.75	0.25	0.5	1	0.5	0	1
17	Me aseguro incluir autores y autoras en la bibliografía de mis materiales de clase.	Acciones de género	Directo	0.5	1	1	0.75	1	0.75	0.5	1	1	1	1	1
18	Es importante como docente recibir capacitación en temas de género.	Acciones de género	Directo	0.75	1	1	1	1	1	0.75	1	1	1	1	0.5
19	Procuro que mi material didáctico esté libre de estereotipos sexistas pues busco la eliminación de esas ideas.	Acciones de género	Directo	0.25	0.75	1	1	1	1	0.25	0.5	0.75	1	1	0.75
20	Cuando identifico en mi clase contenidos discriminatorios y/o violencia de género intervengo para discutirlo.	Acciones de género	Directo	0.25	1	0.5	1	0.75	0.75	0.25	1	0.5	1	0.75	1
21	En mis clases evito comentarios incómodos hacia las alumnas.	Acciones de género	Directo	0.5	1	1	0.5	1	0.75	0.5	1	0.75	1	1	1
22	Me parece irrelevante incluir autoras si es que la mayoría son autores en los materiales de clase.	Acciones de género	Indirecto	0.75	1	1	1	0	0.75	0.75	1	0.75	0.75	0	0.75
23	Existen temas más importantes para mi capacitación, como docente, que los temas de género.	Acciones de género	Indirecto	0.5	1	1	1	0	0.75	0.5	1	0.5	1	0	1
24	Cuando busco los materiales didácticos de mis clases prefiero que tengan calidad académica, aunque reproduzcan estereotipos sexistas.	Acciones de género	Indirecto	0.5	0.25	0.75	0.5	0.75	0.75	0.5	0.25	0.25	0.5	0.75	1
25	Les doy poca importancia a los contenidos discriminatorios y de violencia de género en mis clases.	Acciones de género	Indirecto	0.5	1	0.75	1	0.75	0.75	0.5	1	0.5	1	0.75	1
26	Los temas de clase se prestan para comentarios incómodos hacia las alumnas, pero son necesarios para el aprendizaje.	Acciones de género	Indirecto	0.5	0	0.75	0.5	0.75	0.5	0.5	0	0.5	0.75	0.75	0.25

27	Cuando se realizan los programas de curso busco la posibilidad de trabajar con compañeras docentes y compañeros docentes.	Valores de igualdad y equidad	Directo	0.5	1	0.75	1	0.75	1	0.5	1	0.75	0.75	0.75	1
28	Mis clases son un espacio para abordar temas de paridad de género cuando es pertinente.	Valores de igualdad y equidad	Directo	0.75	1	1	1	1	1	0.75	1	0.5	1	1	0.75
29	En la docencia es necesario respetar las expresiones de género, preferencias sexuales y de identidad del alumnado.	Valores de igualdad y equidad	Directo	1	1	1	1	1	0.75	1	1	0.75	0.75	1	0.5
30	Es necesario que durante mis clases fomente un ambiente que ayude a eliminar la discriminación por diversidad sexual, afectiva y de expresión de género.	Valores de igualdad y equidad	Directo	0.5	0.75	1	1	0.75	0.75	0.25	0.5	1	1	1	0.75
31	Como docentes debemos promover la equidad de género mediante estrategias que permiten la sensibilización de la comunidad educativa.	Valores de igualdad y equidad	Directo	0.75	1	1	1	1	1	0.75	1	1	1	1	1
32	En mis clases se practica la reflexión acerca de las oportunidades entre hombres y mujeres en diferentes situaciones.	Valores de igualdad y equidad	Directo	1	1	0.75	1	1	0.75	1	1	0.75	1	1	1
33	Los programas de curso deben hacerse solo por los compañeros docentes más capacitados.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto	0.5	0	0.25	0.5	0.75	0.75	0.5	0	0.25	0.5	0.5	0.25
34	Durante mis clases es innecesario hablar de paridad de género.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto	0.5	1	0.75	1	0.75	0.75	0.5	1	0.75	1	0.75	1
35	Considero innecesario demostrar respeto a las temáticas de la diversidad sexual de género del alumnado pues carecen de relación con la impartición de la clase.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto	0.5	0.5	0.75	0.5	0.75	0.75	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75
36	La diversidad sexual, afectiva y de expresión de género es un asunto completamente fuera de los espacios educativos, evito hablar acerca de estos temas frente al alumnado.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto	0.75	0.5	1	1	0.75	0.75	0.5	0.5	1	0.75	0.75	1
37	Carece de sentido hablar de equidad de género en mis clases.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto	1	1	0.75	1	0.75	0.75	1	1	0.75	1	0.75	1
38	Considero innecesario abrir espacios en clases para hablar de desigualdad de género porque carecen de relación con las asignaturas.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto	0.5	1	1	0.75	0.75	0.5	0.5	1	1	1	0.75	1
39	Programas de estudio deben contener principios como derecho a la educación libre de violencia, no discriminación e igualdad de género.	Derechos y políticas incluyentes	Directo	1	1	1	1	1	1	0.75	0.75	1	1	1	0.5
40	El perfil actual de los docentes debe incluir capacitación en Derechos Humanos e Igualdad de Género.	Derechos y políticas incluyentes	Directo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.75
41	Busco incorporar en mis planeaciones de clase el enfoque de Derechos Humanos para fortalecer al alumnado en esta área.	Derechos y políticas incluyentes	Directo	0.5	1	0.75	1	1	1	0.5	0.75	0.75	0.75	1	1
42	Desde la normativa institucional se deben dar las condiciones para incorporar la Perspectiva de Género en el Modelo Educativo Universitario.	Derechos y políticas incluyentes	Directo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
43	Considero que las políticas institucionales sobre Perspectiva de Género son importantes.	Derechos y políticas incluyentes	Directo	1	1	0.5	0.75	1	1	1	1	0.5	1	1	1
44	Las políticas institucionales deben estar permeadas por la perspectiva de género.	Derechos y políticas incluyentes	Directo	0.5	1	0.75	1	1	1	0.5	1	0.5	1	1	0.5
45	Incorporar la Perspectiva de Género en el Modelo Educativo Universitario representa un grado de importancia adecuado a las necesidades del alumnado y de la sociedad en general.	Derechos y políticas incluyentes	Directo	0.75	0	1	0.75	1	1	0.5	0	1	1	1	0.75
46	Es innecesario incorporar los Derechos Humanos en los programas de estudio.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto	1	1	1	1	0.75	0.75	1	1	1	1	0.75	1
47	Es irrelevante considerar en el perfil actual del profesorado a los Derechos Humanos e Igualdad de Género.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto	1	1	1	0.75	0.75	1	1	1	1	1	0.75	0.5
48	Las planeaciones deben limitarse al contenido temático que ya contienen sin incorporar temas como Derechos Humanos.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto	0.75	1	1	0.75	0.75	1	0.75	0.5	1	1	0.75	0.75
49	Considero innecesario incorporar la Perspectiva de Género en los Modelos Educativos Universitarios.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto	0.75	1	1	0.75	1	0.75	0.75	1	1	0.75	1	0.75
50	Considero que las políticas institucionales sobre Perspectiva de Género son innecesarias.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto	1	1	1	1	0.75	0.75	1	1	1	1	0.75	1
51	Es de menor importancia que las políticas institucionales incluyan la perspectiva de género.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto	0.75	1	0.75	0.5	0.75	0.75	0.5	0.5	0.75	1	0.75	0.75
52	Existen otras situaciones que se presentan en la educación que deberían de abordarse desde el Modelo Educativo Universitario antes que la Perspectiva de Género.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto	0.5	0.25	0.75	0.75	0.75	1	0.5	0.25	0.75	0.75	1	0.75

Anexo D. Promedio de puntajes para cada reactivo de representatividad y claridad

No.	Reactivo	Factor	Dirección	Representatividad						TOTAL	Claridad						TOTAL
				Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6		Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	
1	Al realizar planeaciones de clase utilizo ambos géneros, ejemplo: "los alumnos y las alumnas...".	Lenguaje Incluyente	Directo	0.5	1	1	1	1	0.5	0.833333	0.75	1	1	1	1	0.75	0.916667
2	Considero que en mis planeaciones de clase usar arroba (@) como lenguaje incluyente es un error.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.75	1	0.75	0.75	0.75	0.25	0.708333	0.75	1	0.75	1	0.75	0.5	0.791667
3	A la hora de evaluar al alumnado reconozco cuando emplean en sus textos lenguaje incluyente.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.75	1	0.75	0.75	0.75	0.5	0.75	0.5	1	0.75	0.75	0.75	0.25	0.666667
4	Imparto mis clases empleando lenguaje incluyente para evitar la discriminación al usar masculino genérico.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.5	1	1	1	1	0.5	0.833333	0.75	0.75	1	1	1	0.25	0.791667
5	Solicito al alumnado que en sus redacciones visibilicen tanto a hombres como a mujeres.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.5	1	1	0.75	1	0.25	0.75	0.5	1	1	1	1	0	0.75
6	Siempre hago referencia a todos los géneros en mi lenguaje oral y escrito.	Lenguaje Incluyente	Directo	1	1	0.5	0.75	1	0.75	0.833333	0.5	1	0.5	0.75	1	0.75	0.75
7	Es mi responsabilidad como personal docente investigar y actualizar mi expresión escrita y oral para ser más incluyente en género.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.75	1	0.5	0.5	1	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5	1	1	0.5	0.708333
8	Para evitar situaciones de incomodidad o discriminación pregunto a mi alumnado qué tipo lenguaje incluyente les parece adecuado.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.75	1	1	0.5	0.75	1	0.833333	0.75	1	0.75	1	0.75	0.75	0.833333
9	Redacto mis planeaciones de clase empleando el masculino genérico, por ejemplo: "los alumnos...".	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.5	1	0.75	1	0.75	0.75	0.791667	0.5	1	0.75	1	0.75	0.75	0.791667
10	En mis planeaciones suelo emplear arroba (@) para ser incluyente.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.25	1	0.75	1	0.75	0.75	0.75	0.5	1	0.75	1	0.75	0.5	0.75
11	Al evaluar a mi alumnado rechazo cuando emplean: "las" y "los" e incluso "les" si se refieren a las personas, por ser innecesario.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.5	0.25	1	0.75	0.75	0.25	0.583333	0.5	0.25	1	0.5	0.75	0	0.5
12	Imparto mis clases empleando el masculino genérico para evitar controversias.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.5	0.25	0.75	1	0.75	0.75	0.666667	0.5	0.25	0.75	1	0.75	0.75	0.666667
13	Considero sin importancia cambiar el estilo de redacción del alumnado ya que el uso del masculino genérico es adecuado.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.5	0.25	0.75	0.75	0.75	0.75	0.625	0.5	0.25	0.75	1	0.75	0.75	0.666667
14	Es perder el tiempo tratar de transformar un lenguaje solo porque las mujeres u otras personas no se sienten representadas en el masculino genérico.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.5	0.75	0.75	0.75	1	0.75	0.75	0.5	0.5	0.25	0.75	1	0.5	0.583333
15	Es trabajo extra para mi aprender a tener un lenguaje incluyente ya que hoy en día hay muchas expresiones de género.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	1	0.75	0.5	0.5	0.5	1	0.75	0.75	0.666667
16	El alumnado debe aceptar la forma en que el personal docente está acostumbrado a redactar y expresarse.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.25	0.75	1	0.25	0.75	0.75	0.625	0.25	0.5	1	0.5	0	1	0.541667
17	Me aseguro incluir autores y autoras en la bibliografía de mis materiales de clase.	Acciones de género	Directo	0.5	1	1	0.75	1	0.75	0.833333	0.5	1	1	1	1	1	0.916667
18	Es importante como docente recibir capacitación en temas de género.	Acciones de género	Directo	0.75	1	1	1	1	1	0.958333	0.75	1	1	1	1	0.5	0.875
19	Procuró que mi material didáctico esté libre de estereotipos sexistas pues busco la eliminación de esas ideas.	Acciones de género	Directo	0.25	0.75	1	1	1	1	0.833333	0.25	0.5	0.75	1	1	0.75	0.708333
20	Cuando identifico en mi clase contenidos discriminatorios y/o violencia de género intervengo para discutirlo.	Acciones de género	Directo	0.25	1	0.5	1	0.75	0.75	0.708333	0.25	1	0.5	1	0.75	1	0.75
21	En mis clases evito comentarios incómodos hacia las alumnas.	Acciones de género	Directo	0.5	1	1	0.5	1	0.75	0.791667	0.5	1	0.75	1	1	1	0.875
22	Me parece irrelevante incluir autoras si es que la mayoría son autores en los materiales de clase.	Acciones de género	Indirecto	0.75	1	1	1	0	0.75	0.75	0.75	1	0.75	0.75	0	0.75	0.666667
23	Existen temas más importantes para mi capacitación, como docente, que los temas de género.	Acciones de género	Indirecto	0.5	1	1	1	0	0.75	0.708333	0.5	1	0.5	1	0	1	0.666667
24	Cuando busco los materiales didácticos de mis clases prefiero que tengan calidad académica, aunque reproduzcan estereotipos sexistas.	Acciones de género	Indirecto	0.5	0.25	0.75	0.5	0.75	0.75	0.583333	0.5	0.25	0.25	0.5	0.75	1	0.541667
25	Les doy poca importancia a los contenidos discriminatorios y de violencia de género en mis clases.	Acciones de género	Indirecto	0.5	1	0.75	1	0.75	0.75	0.791667	0.5	1	0.5	1	0.75	1	0.791667
26	Los temas de clase se prestan para comentarios incómodos hacia las alumnas, pero son necesarios para el aprendizaje.	Acciones de género	Indirecto	0.5	0	0.75	0.5	0.75	0.5	0.5	0.5	0	0.5	0.75	0.75	0.25	0.458333

27	Cuando se realizan los programas de curso busco la posibilidad de trabajar con compañeras docentes y compañeros docentes.	Valores de igualdad y equidad	Directo	0.5	1	0.75	1	0.75	1	0.833333	0.5	1	0.75	0.75	0.75	1	0.791667
28	Mis clases son un espacio para abordar temas de paridad de género cuando es pertinente.	Valores de igualdad y equidad	Directo	0.75	1	1	1	1	1	0.958333	0.75	1	0.5	1	1	0.75	0.833333
29	En la docencia es necesario respetar las expresiones de género, preferencias sexuales y de identidad del alumnado.	Valores de igualdad y equidad	Directo	1	1	1	1	1	0.75	0.958333	1	1	0.75	0.75	1	0.5	0.833333
30	Es necesario que durante mis clases fomente un ambiente que ayude a eliminar la discriminación por diversidad sexual, afectiva y de expresión de género.	Valores de igualdad y equidad	Directo	0.5	0.75	1	1	0.75	0.75	0.791667	0.25	0.5	1	1	1	0.75	0.75
31	Como docentes debemos promover la equidad de género mediante estrategias que permitan la sensibilización de la comunidad educativa.	Valores de igualdad y equidad	Directo	0.75	1	1	1	1	1	0.958333	0.75	1	1	1	1	1	0.958333
32	En mis clases se practica la reflexión acerca de las oportunidades entre hombres y mujeres en diferentes situaciones.	Valores de igualdad y equidad	Directo	1	1	0.75	1	1	0.75	0.916667	1	1	0.75	1	1	1	0.958333
33	Los programas de curso deben hacerse solo por los compañeros docentes más capacitados.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto	0.5	0	0.25	0.5	0.75	0.75	0.458333	0.5	0	0.25	0.5	0.5	0.25	0.333333
34	Durante mis clases es innecesario hablar de paridad de género.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto	0.5	1	0.75	1	0.75	0.75	0.791667	0.5	1	0.75	1	0.75	1	0.833333
35	Considero innecesario demostrar respeto a las temáticas de la diversidad sexoafectiva del alumnado pues carecen de relación con la impartición de la clase.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto	0.5	0.5	0.75	0.5	0.75	0.75	0.625	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	0.666667
36	La diversidad sexual, afectiva y de expresión de género es un asunto completamente fuera de los espacios educativos, evito hablar acerca de estos temas frente al alumnado.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto	0.75	0.5	1	1	0.75	0.75	0.791667	0.5	0.5	1	0.75	0.75	1	0.75
37	Carece de sentido hablar de equidad de género en mis clases.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto	1	1	0.75	1	0.75	0.75	0.875	1	1	0.75	1	0.75	1	0.916667
38	Considero innecesario abrir espacios en clases para hablar de desigualdad de género porque carecen de relación con las asignaturas.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto	0.5	1	1	0.75	0.75	0.5	0.75	0.5	1	1	1	0.75	1	0.875
39	Programas de estudio deben contener principios como derecho a la educación libre de violencia, no discriminación e igualdad de género.	Derechos y políticas incluyentes	Directo	1	1	1	1	1	1	1	0.75	0.75	1	1	1	0.5	0.833333
40	El perfil actual de los docentes debe incluir capacitación en Derechos Humanos e Igualdad de Género.	Derechos y políticas incluyentes	Directo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.75	0.958333
41	Busco incorporar en mis planeaciones de clase el enfoque de Derechos Humanos para fortalecer al alumnado en esta área.	Derechos y políticas incluyentes	Directo	0.5	1	0.75	1	1	1	0.875	0.5	0.75	0.75	0.75	1	1	0.791667
42	Desde la normativa institucional se deben dar las condiciones para incorporar la Perspectiva de Género en el Modelo Educativo Universitario.	Derechos y políticas incluyentes	Directo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
43	Considero que las políticas institucionales sobre Perspectiva de Género son importantes.	Derechos y políticas incluyentes	Directo	1	1	0.5	0.75	1	1	0.875	1	1	0.5	1	1	1	0.916667
44	Las políticas institucionales deben estar permeadas por la perspectiva de género.	Derechos y políticas incluyentes	Directo	0.5	1	0.75	1	1	1	0.875	0.5	1	0.5	1	1	0.5	0.75
45	Incorporar la Perspectiva de Género en el Modelo Educativo Universitario representa un grado de importancia adecuado a las necesidades del alumnado y de la sociedad en general.	Derechos y políticas incluyentes	Directo	0.75	0	1	0.75	1	1	0.75	0.5	0	1	1	1	0.75	0.708333
46	Es innecesario incorporar los Derechos Humanos en los programas de estudio.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto	1	1	1	1	0.75	0.75	0.916667	1	1	1	1	0.75	1	0.958333
47	Es irrelevante considerar en el perfil actual del profesorado a los Derechos Humanos e Igualdad de Género.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto	1	1	1	0.75	0.75	1	0.916667	1	1	1	1	0.75	0.5	0.875
48	Las planeaciones deben limitarse al contenido temático que ya contienen sin incorporar temas como Derechos Humanos.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto	0.75	1	1	0.75	0.75	1	0.875	0.75	0.5	1	1	0.75	0.75	0.791667
49	Considero innecesario incorporar la Perspectiva de Género en los Modelos Educativos Universitarios.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto	0.75	1	1	0.75	1	0.75	0.875	0.75	1	1	0.75	1	0.75	0.875
50	Considero que las políticas institucionales sobre Perspectiva de Género son innecesarias.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto	1	1	1	1	0.75	0.75	0.916667	1	1	1	1	0.75	1	0.958333
51	Es de menor importancia que las políticas institucionales incluyan la perspectiva de género.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto	0.75	1	0.75	0.5	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5	0.75	1	0.75	0.75	0.708333
52	Existen otras situaciones que se presenten en la educación que deberían de abordar desde el Modelo Educativo Universitario antes que la Perspectiva de Género.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto	0.5	0.25	0.75	0.75	0.75	1	0.666667	0.5	0.25	0.75	0.75	1	0.75	0.666667

Anexo E. Promedios de representatividad y claridad por reactivo

No.	Reactivo	Factor	Dirección	Representatividad	Claridad	TOTAL
1	Al realizar planeaciones de clase utilizo ambos géneros, ejemplo: "los alumnos y las alumnas...".	Lenguaje Incluyente	Directo	0.833333333	0.91667	0.875
2	Considero que en mis planeaciones de clase usar arroba (@) como lenguaje incluyente es un error.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.708333333	0.79167	0.75
3	A la hora de evaluar al alumnado reconozco cuando emplean en sus textos lenguaje incluyente.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.75	0.66667	0.708333
4	Imparto mis clases empleando lenguaje incluyente para evitar la discriminación al usar masculino genérico.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.833333333	0.79167	0.8125
5	Solicito al alumnado que en sus redacciones visibilicen tanto a hombres como a mujeres.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.75	0.75	0.75
6	Siempre hago referencia a todos los géneros en mi lenguaje oral y escrito.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.833333333	0.75	0.791667
7	Es mi responsabilidad como personal docente investigar y actualizar mi expresión escrita y oral para ser más incluyente en género.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.75	0.70833	0.729167
8	Para evitar situaciones de incomodidad o discriminación pregunto a mi alumnado qué tipo lenguaje incluyente les parece adecuado.	Lenguaje Incluyente	Directo	0.833333333	0.83333	0.833333
9	Redacto mis planeaciones de clase empleando el masculino genérico, por ejemplo: "los alumnos...".	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.791666667	0.79167	0.791667
10	En mis planeaciones suelo emplear arroba (@) para ser incluyente.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.75	0.75	0.75
11	Al evaluar a mi alumnado rechazo cuando emplean: "las" y "los" e incluso "les" si se refieren a las personas, por ser innecesario.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.583333333	0.5	0.541667
12	Imparto mis clases empleando el masculino genérico para evitar controversias.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.666666667	0.66667	0.666667
13	Considero sin importancia cambiar el estilo de redacción del alumnado ya que el uso del masculino genérico es adecuado.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.625	0.66667	0.645833
14	Es perder el tiempo tratar de transformar un lenguaje solo porque las mujeres u otras personas no se sienten representadas en el masculino genérico.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.75	0.58333	0.666667
15	Es trabajo extra para mi aprender a tener un lenguaje incluyente ya que hoy en día hay muchas expresiones de género.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.75	0.66667	0.708333
16	El alunado debe aceptar la forma en que el personal docente está acostumbrado a redactar y expresarse.	Lenguaje Incluyente	Indirecto	0.625	0.54167	0.583333
17	Me aseguro incluir autores y autoras en la bibliografía de mis materiales de clase.	Acciones de género	Directo	0.833333333	0.91667	0.875
18	Es importante como docente recibir capacitación en temas de género.	Acciones de género	Directo	0.958333333	0.875	0.916667
19	Procuró que mi material didáctico esté libre de estereotipos sexistas pues busco la eliminación de esas ideas.	Acciones de género	Directo	0.833333333	0.70833	0.770833
20	Cuando identifico en mi clase contenidos discriminatorios y/o violencia de género intervengo para discutirlo.	Acciones de género	Directo	0.708333333	0.75	0.729167
21	En mis clases evito comentarios incómodos hacia las alumnas.	Acciones de género	Directo	0.791666667	0.875	0.833333
22	Me parece irrelevante incluir autoras si es que la mayoría son autores en los materiales de clase.	Acciones de género	Indirecto	0.75	0.66667	0.708333
23	Existen temas más importantes para mi capacitación, como docente, que los temas de género.	Acciones de género	Indirecto	0.708333333	0.66667	0.6875
24	Cuando busco los materiales didácticos de mis clases prefiero que tengan calidad académica, aunque reproduzcan estereotipos sexistas.	Acciones de género	Indirecto	0.583333333	0.54167	0.5625
25	Les doy poca importancia a los contenidos discriminatorios y de violencia de género en mis clases.	Acciones de género	Indirecto	0.791666667	0.79167	0.791667
26	Los temas de clase se prestan para comentarios incómodos hacia las alumnas, pero son necesarios para el aprendizaje.	Acciones de género	Indirecto	0.5	0.45833	0.479167

27	Cuando se realizan los programas de curso busco la posibilidad de trabajar con compañeras docentes y compañeros docentes.	Valores de igualdad y equidad	Directo	0.833333333	0.79167	0.8125
28	Mis clases son un espacio para abordar temas de paridad de género cuando es pertinente.	Valores de igualdad y equidad	Directo	0.958333333	0.83333	0.895833
29	En la docencia es necesario respetar las expresiones de género, preferencias sexuales y de identidad del alumnado.	Valores de igualdad y equidad	Directo	0.958333333	0.83333	0.895833
30	Es necesario que durante mis clases fomente un ambiente que ayude a eliminar la discriminación por diversidad sexual, afectiva y de expresión de género.	Valores de igualdad y equidad	Directo	0.791666667	0.75	0.770833
31	Como docentes debemos promover la equidad de género mediante estrategias que permiten la sensibilización de la comunidad educativa.	Valores de igualdad y equidad	Directo	0.958333333	0.95833	0.958333
32	En mis clases se practica la reflexión acerca de las oportunidades entre hombres y mujeres en diferentes situaciones.	Valores de igualdad y equidad	Directo	0.916666667	0.95833	0.9375
33	Los programas de curso deben hacerse solo por los compañeros docentes más capacitados.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto	0.458333333	0.33333	0.395833
34	Durante mis clases es innecesario hablar de paridad de género.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto	0.791666667	0.83333	0.8125
35	Considero innecesario demostrar respeto a las temáticas de la diversidad sexoafectiva del alumnado pues carecen de relación con la impartición de la clase.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto	0.625	0.66667	0.645833
36	La diversidad sexual, afectiva y de expresión de género es un asunto completamente fuera de los espacios educativos. evito hablar acerca de estos temas frente al alumnado.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto	0.791666667	0.75	0.770833
37	Carece de sentido hablar de equidad de género en mis clases.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto	0.875	0.91667	0.895833
38	Considero innecesario abrir espacios en clases para hablar de desigualdad de género porque carecen de relación con las asignaturas.	Valores de igualdad y equidad	Indirecto	0.75	0.875	0.8125
39	Programas de estudio deben contener principios como derecho a la educación libre de violencia, no discriminación e igualdad de género.	Derechos y políticas incluyentes	Directo	1	0.83333	0.916667
40	El perfil actual de los docentes debe incluir capacitación en Derechos Humanos e Igualdad de Género.	Derechos y políticas incluyentes	Directo	1	0.95833	0.979167
41	Busco incorporar en mis planeaciones de clase el enfoque de Derechos Humanos para fortalecer al alumnado en esta área.	Derechos y políticas incluyentes	Directo	0.875	0.79167	0.833333
42	Desde la normativa institucional se deben dar las condiciones para incorporar la Perspectiva de Género en el Modelo Educativo Universitario.	Derechos y políticas incluyentes	Directo	1	1	1
43	Considero que las políticas institucionales sobre Perspectiva de Género son importantes.	Derechos y políticas incluyentes	Directo	0.875	0.91667	0.895833
44	Las políticas institucionales deben estar permeadas por la perspectiva de género.	Derechos y políticas incluyentes	Directo	0.875	0.75	0.8125
45	Incorporar la Perspectiva de Género en el Modelo Educativo Universitario representa un grado de importancia adecuado a las necesidades del alumnado y de la sociedad en general.	Derechos y políticas incluyentes	Directo	0.75	0.70833	0.729167
46	Es innecesario incorporar los Derechos Humanos en los programas de estudio.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto	0.916666667	0.95833	0.9375
47	Es irrelevante considerar en el perfil actual del profesorado a los Derechos Humanos e Igualdad de Género.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto	0.916666667	0.875	0.895833
48	Las planeaciones deben limitarse al contenido temático que ya contienen sin incorporar temas como Derechos Humanos.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto	0.875	0.79167	0.833333
49	Considero innecesario incorporar la Perspectiva de Género en los Modelos Educativos Universitarios.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto	0.875	0.875	0.875
50	Considero que las políticas institucionales sobre Perspectiva de Género son innecesarias.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto	0.916666667	0.95833	0.9375
51	Es de menor importancia que las políticas institucionales incluyan la perspectiva de género.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto	0.75	0.70833	0.729167
52	Existen otras situaciones que se presentan en la educación que deberían de abordar desde el Modelo Educativo Universitario antes que la Perspectiva de Género.	Derechos y políticas incluyentes	Indirecto	0.666666667	0.66667	0.666667