

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO SENSIBILIDAD DE GÉNERO EN LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA

Authors / Autoras:

Copelia C. Rosas Guevara
 Universidad Nacional Autónoma de México,
 Ciudad de México, México
copeliarg@yahoo.com.mx
<https://orcid.org/0000-0002-4880-2825>

Martha Velasco Díaz
 Universidad Nacional Autónoma de México,
 Ciudad de México, México
martha.lvd@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7450-6221>

Alejandra Valencia Cruz
 Universidad Nacional Autónoma de México,
 Ciudad de México, México
alejandravalenciacruz@yahoo.es
<https://orcid.org/0000-0001-6755-2449>

Marcela Ortiz Galindo
 Secretaría de Educación Pública, Dirección
 de Educación Especial, Ciudad de México,
 México
marce_psic@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8958-2590>

Submitted / Recibido: 05/08/2022
 Accepted / Aceptado: 26/01/2023

To cite this article / Para citar este artículo:
 Rosas Guevara, C. C., Velasco Díaz, M.,
 Valencia Cruz A. y Ortiz Galindo, M. (2023).
 Validación del instrumento Sensibilidad
 de Género en la Práctica Docente desde
 la perspectiva estudiantil universitaria.
Feminismo/s, 42, 355-383. Women, data
 and power. Insights into the platform
 economy [Monographic dossier]. Miren
 Gutiérrez (Coord.). <https://doi.org/10.14198/fem.2023.42.13>

Licence / Licencia:

This work is licensed under a Creative
 Commons Attribution 4.0 International.



© Copelia C. Rosas Guevara, Martha Velasco
 Díaz, Alejandra Valencia Cruz y Marcela Ortiz
 Galindo

VALIDATION OF THE INSTRUMENT GENDER SENSITIVITY IN TEACHING PRACTICE FROM THE UNIVERSITY STUDENT PERSPECTIVE

COPELIA C. ROSAS GUEVARA

MARTHA VELASCO DÍAZ

ALEJANDRA VALENCIA CRUZ

MARCELA ORTIZ GALINDO

Resumen

La desigualdad, inequidad y violencia de género en la educación superior son incómodos y difícil de manejar en las instituciones. En la universidad, como institución social, existen prácticas docentes que pueden reforzar, mantener, producir y reproducir los estereotipos de género o bien ayudar a modificar y colaborar con su deconstrucción. De ahí la importancia de saber cómo el estudiantado percibe estos estereotipos desde el actuar docente. Sin embargo, en la literatura revisada se observó escasez de instrumentos que permitan dar cuenta de ello. Por lo tanto, el objetivo fue el desarrollo y validación de un instrumento diseñado para medir la sensibilidad de género en las prácticas docentes a nivel

superior, desde la perspectiva del estudiantado. Tal instrumento comprende cuatro dimensiones: 1) apoyo emocional, 2) manejo de conducta, 3) apoyo pedagógico y 4) lenguaje. La validación se realizó en dos fases, la primera por juezas expertas, las cuales valoraron la pertinencia y claridad de los reactivos y se calculó la razón de validez de contenido para cada uno. En la segunda, se realizó un estudio piloto con una muestra de 870 estudiantes de licenciatura para determinar las propiedades psicométricas de las dimensiones del instrumento. Se realizaron análisis factoriales exploratorios y confirmatorios y de consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados mostraron que las dimensiones tienen una buena estructura factorial y confiabilidad, lo cual indica que puede usarse en el ámbito universitario. La versión final del instrumento quedó conformada por 31 ítems en formato Likert y una pregunta abierta.

Palabras clave: sensibilidad de género; validez; confiabilidad; percepción del estudiantado; prácticas docentes; estudiantes de licenciatura.

Abstract

Inequality, inequity and gender violence in higher education are uncomfortable and difficult to handle in institutions. In the university as a social institution there are teaching practices that can reinforce, maintain, produce and reproduce gender stereotypes or help modify and collaborate with their deconstruction. Hence the importance of knowing how the student perceives these stereotypes from the teaching act. However, in the reviewed literature, a shortage of instruments was observed to be considered for this. Therefore, the objective was the development and validation of an instrument designed to measure gender sensitivity in teaching practices at a higher level, from the perspective of the students. This instrument comprises four dimensions: 1) emotional support, 2) behavior management, 3) pedagogical support, and 4) language. Validation was carried out in two phases, the first by expert judges, who assessed the relevance and clarity of the items and calculated the content validity ratio for each one. In the second, a pilot study was carried out with a sample of 870 higher level students to determine the psychometric properties of the instrument's dimensions. Exploratory and confirmatory factor analyzes and internal consistency and were carried out through Cronbach's alpha coefficient. The results showed that the dimensions have a good factorial structure and reliability, which indicates that it can be used in the university environment. The final version of the instrument was made up of 31 items in Likert format and one open question.

Keywords: gender sensitivity; validity; reliability; students perception; teaching practices; university students.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años la igualdad de género se ha considerado como una meta para el desarrollo por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015); por lo que, los gobiernos han comenzado a incorporar la dimensión de género en las políticas públicas (Evans y Messina, 2002). El género es una construcción social que se debe contextualizar, es un sistema normativo, con reglamentos y sanciones a través de los cuales los comportamientos femenino y masculino son constantemente monitoreados y evaluados, pues es el resultado de una enseñanza social que se aprende a través de las principales instituciones de la sociedad (familia, religión, escuela, grupos, y diversas instituciones), lo cual va consolidando una situación generalizada de marginación y discriminación que conduce a la inequidad, limitando la participación de la mujer en la sociedad (Cardiel, 2008).

En la universidad como institución social, las construcciones y relaciones de género se ponen en juego en todos los ámbitos (Donoso y Velasco, 2013). La incorporación del enfoque de género en la actividad académica de las universidades causa resistencia, la cual es explicada, por las políticas de género y por las prácticas arraigadas en las instituciones en donde aún se protege el dominio masculino sobre lo femenino en las relaciones de poder (Miralles-Cardona et al., 2020).

En este sentido, frecuentemente los docentes universitarios, sin proponérselo se encuentran inmersos dentro este modelo hegemónico sexista, educan en los roles asignados dependiendo de su sexo, y hacen una valoración más positiva de lo masculino frente a lo femenino (Moreno, 2000). Por lo que los docentes a nivel superior ejercen dos papeles: ayudar a reforzar, mantener, producir y reproducir los estereotipos de género (Graña, 2008; Tomé, 1999) o ayudar a modificarlos y colaborar con su desconstrucción (Subirats y Brullet, 1999).

Verge y Cabruja (2017) mencionan que la docencia universitaria se ve afectada por la ceguera de género (CG), dado que los proyectos, los programas, las políticas y las actitudes ciegas al género no tienen en cuenta estos roles diferentes y necesidades diversas, en consecuencia, se perpetúa la estructura desigual de las relaciones de género.

Esta CG se encuentra en los contenidos y presenta repercusiones en la docencia universitaria: una sobregeneralización de los fenómenos estudiados a partir de las experiencias de los hombres, lo que invisibiliza la realidad de las mujeres; una falsa representación del comportamiento, de las actitudes y necesidades de las mujeres como desviación del modelo ideal masculino; una ofuscación de las diferencias entre hombres y mujeres, como si fueran grupos homogéneos; y unas explicaciones de las diferencias basadas en estereotipos de género (Lovenduski, 1998; Minnarch, 2010). La CG se presenta también en el entorno de aprendizaje, como en las interacciones en el aula (por ejemplo, diferencias en la frecuencia de intervenciones, en las presentaciones orales o en las interrupciones producidas en los debates), también cuando la autoridad científica se representa como intrínsecamente masculina (Cassese y Bos, 2013), las dinámicas de relación profesorado-alumnado o el lenguaje utilizado (Ho y Kelman, 2014).

Dentro de este mismo marco en el currículum oculto de género, en la práctica docente a nivel superior se transmiten y reproducen mensajes que refuerzan las desigualdades de género (UNESCO, 2016) a través de valores, actitudes, intereses y /o cualquier elemento que se inculque a través de la práctica docente, incluso puede tener mayor impacto en el aprendizaje que el currículum explícito u oficial de la universidad (Patiño, 2020). El alcance puede abarcar valores que pueden ser útiles para el logro de la visibilización de la mujer. En consecuencia, la formación de género en educación superior responde a la necesidad de dotar al estudiantado de elementos de justicia social que construya un mundo más equitativo y humano (Donoso y Velasco, 2013).

La falta de conocimiento en género es una dificultad de afrontar problemáticas actuales, ya que se manifiestan actitudes y percepciones erróneas debido a una formación inadecuada o insuficiente (Diéguez et al., 2020; Miralpeix y López, 2020). Se requiere una educación a nivel superior coeducativa, que instaure principios de igualdad, respeto y cooperación entre los sexos, lo cual lleva consigo un cambio de currículo, además de nuevos conceptos y concepción de la ciencia, actitudes, roles y sentimientos que han de hacerse explícitos en el currículum manifiesto como en el oculto (Altable, 1993).

Ahora bien, en la literatura se aborda de manera similar los conceptos de perspectiva de género (PG) y sensibilidad de género (SG). Para esta investigación al referirse a la SG se utilizará de manera indistinta el concepto de PG.

Una SG implica una revisión que va desde el diseño de materiales de trabajo y programas sexistas; las perspectivas y posicionamientos de los agentes del sistema educativo respecto del problema, los contenidos curriculares, las normas disciplinarias y de convivencia, ya que, en las prácticas establecidas, las formas de relación, las formas de vivir y de actuar como mujer y como hombre se perpetúan (Arenas, 1995; Barragán et al., 2001), formas hoy, desiguales, en términos de poder y condición social. La SG abarca la capacidad de reconocer y resaltar las diferencias, problemas y desigualdades de género existentes e incorporarlos a estrategias y acciones (UNDP, 2007), la cual se logra mediante el análisis de género y la inclusión de género.

La PG es un factor influyente en el currículo oculto para lograr la igualdad efectiva en cuanto a percepciones y acciones sociales en donde se respete la integridad física, psicológica y moral (Prince, 2021).

Una docencia con SG debe partir de una mirada interseccional, que implica tener en cuenta cómo la combinación de diferentes ejes de desigualdad (sexismo, clasismo, racismo, homofobia o normalización) produce formas específicas de discriminación (Crenshaw, 1991).

Un lenguaje con SG, en las prácticas docentes universitarias, considera el género en el lenguaje hablado, escrito y en las imágenes utilizadas, con el propósito de evitar la reproducción de estereotipos y formas rígidas de referirse al estudiantado en función de lo que se espera que hagan hombres y mujeres. Una docencia universitaria que incorpora el género cuestiona los sesgos, estereotipos y las relaciones de poder, promueve la reflexión crítica de las prácticas docentes, mejora la relevancia social de los conocimientos que se enseñan, promueven ambientes de aprendizaje y metodologías inclusivas, propician contextos de enseñanza libres de violencia y discriminación de género y fomentan el pensamiento crítico en el estudiantado universitario (Díaz, 2020).

Por lo anterior, es importante que docentes universitarios tengan esta SG ya que considera el sexo y el género como variables analíticas y explicativas clave. Implica prestar atención a las similitudes y diferencias en experiencias, intereses, expectativas, actitudes y comportamientos de mujeres y hombres,

así como identificar las causas y consecuencias de la desigualdad de género, para poder combatirla (AQU, 2019).

La docencia con PG contribuye a detectar el potencial desequilibrio de género en las obras trabajadas y a valorar hasta qué punto el entorno de aprendizaje y las metodologías docentes y de evaluación son inclusivos y atienden a la diversidad inherente al alumnado. Asimismo, la SG facilita prestar atención a las diferencias en los resultados académicos de las mujeres y de los hombres estudiantes derivadas de las metodologías docentes a nivel superior y de evaluación que a menudo pasan desapercibidas (Eddy et al., 2014; Wehrwein et al., 2007). Incluir la PG en la docencia universitaria supone una reflexión y autodiagnóstico sobre la actividad que se realiza en las aulas (Rodríguez y Provencio, 2017).

La falta de integrar la SG en la formación del alumnado universitario genera, al menos, cuatro consecuencias en las mujeres:

1) *Piso pegajoso*: seguir con el papel tradicional de la mujer en la vida familiar (Poaquiza-Poaquiza et al., 2020), lo que dificulta el desarrollo por la sobrecarga profesional y doméstica, lo cual desencadena el abandono de su carrera y/o estancamiento profesional (Upegui y Cervera 2018); 2) *Techo de cristal*, la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (CONAM, 2019), menciona que hay normas no escritas al interior de las organizaciones que dificulta a las mujeres tener acceso a los puestos de alta dirección. Para contrarrestarlo, se puede promocionar a las mujeres incrementando su participación, representación y liderazgo, lo cual requiere cambiar valores a nivel institucional (Segovia-Saiz et al., 2020); 3) *La metáfora de tubería con fugas*, resume el impacto del currículum oculto desde la perspectiva de género ya que explica la disminución de la presencia de mujeres a lo largo del desarrollo académico, específicamente dentro de una carrera científica debido a que durante las etapas de la vida de las mujeres hay filtros que disminuyen el número de mujeres en la siguiente etapa de la formación científica. Ejemplo, el ingreso de las mujeres a la universidad y al posgrado, es mayor, sin embargo, no es evidente su ingreso en el campo científico, ni como docentes ni como investigadoras (Ortiz-Ortega y Armendáriz, 2017) y finalmente; 4) *Violencia de género*.

En México, del 2006 al 2012 la violencia se potenció y se diversificó a nuevos nichos (Álvarez, 2021), entre ellos a las universidades. En el caso

de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en su informe Anual junio de 2018 a junio de 2019, 436 personas presentaron quejas por posibles hechos de violencia de género a partir de los cuales se identificaron a 385 personas agresoras. La mayoría de las personas que presentaron una queja fueron mujeres (99.3%), mientras que las personas agresoras en su mayoría fueron hombres (94.5%). El 59.5% de las mujeres que presentaron una queja se encuentran en los 18 y los 24 años, seguidos por un 28.8% de mujeres entre los 25 y 35 años de edad. De las quejas presentadas por violencia de género se destacan los siguientes: 76.8% fueron alumnas, 14.4% por personal administrativo y 2.8% por personal de confianza. Por otro lado, 44.4% de los presuntos agresores son alumnos, 22.3% académicos y 17.4% personal administrativo. El 77.7% de las alumnas que presentaron su queja son de licenciatura y 15% de nivel medio superior, en paralelo, 77.9% de las personas agresoras son de licenciatura y el 14.8 % pertenecen a nivel medio superior. Dentro de la relación académica, el 54% de la violencia fue ejercida en un vínculo alumna-académico, 45% entre compañera-compañero y el 1% en el de estudiante-profesor. Los principales tipos de violencia registrados son psicológica, sexual, física, económica, patrimonial y de discriminación (Oficina de la Abogada General de la UNAM, s.f.).

A partir de estos acontecimientos de violencia, discriminación y el incremento de los feminicidios, se genera el movimiento feminista en 2019-2020, protagonizado por mujeres jóvenes el cual se refleja en el interior de las universidades. En la UNAM, las estudiantes se han manifestado con paros, tendaderos (donde ha exhibido a sus agresores) y han pedido solución a sus demandas a través de pliegos petitorios. Su objetivo principal ha sido la denuncia y el alto a la violencia contra las mujeres.

En cuanto a instrumentos sobre SG en docentes a nivel superior, se encontró la Escala de Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG), el cual fue elaborado para medir las percepciones de los docentes en formación sobre la implementación de la perspectiva de género en sus planes de estudio en la formación docente. Se administró a 601 docentes en formación de grado y Master (en educación infantil, primaria y secundaria), de 24.31 años de edad, de una universidad pública española. La escala consta de 16 ítems agrupados en tres subescalas de cinco, siete y cuatro ítems, respectivamente que miden el grado de acuerdo acerca de: 1) la

sensibilidad institucional a la aplicación de la política de igualdad de género en los centros, 2) la incorporación de la PG en los planes de estudio y 3) la conciencia de desigualdades vinculadas al género en los procesos instructivos. A pesar de que es aplicada en el ámbito universitario, su limitación es que este no mide las prácticas docentes, es decir, la dinámica que se da dentro del aula, la interacción docente-estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje (Miralles-Cardona et al., 2020).

A partir de lo anterior, se encontró la siguiente problemática: ¿Cómo evaluar la sensibilidad de género en las prácticas docentes a nivel superior desde la visión del alumnado? Por tanto, el objetivo de esta investigación fue elaborar y validar un instrumento que pudiera ser usado para medir la SG en las prácticas docentes en el ámbito universitario desde la perspectiva del alumnado.

2. MÉTODO

De acuerdo con la clasificación de Montero y León (2002) se trata de un estudio instrumental pues la finalidad de este es el desarrollo de pruebas ya sea su diseño o su adaptación. Entre los elementos a tomar en cuenta para la elaboración de instrumentos está la conceptualización del constructo, la obtención de evidencias de su confiabilidad y validez mediante la opinión de expertos y técnicas estadísticas que permiten dar cuenta de su estructura interna y de su relación con otros constructos (Carretero-Dios y Pérez 2005). Se tomaron en cuenta las fases generales del proceso de construcción de instrumentos de medida propuestos por Muñiz y Fonseca-Pedrero (2008).

2.1. Conceptualización de la SG.

La SG en las prácticas docentes apoya equitativamente el aprendizaje de mujeres y hombres en la medida de sus necesidades educativas. Las prácticas docentes con SG incorporan consciente e intencionalmente aspectos de género en los ambientes y situaciones de aprendizaje en las aulas (Razo y Cabrero, 2017). Por lo tanto, promueven equitativamente el involucramiento y logro académico al impulsar las relaciones positivas, motivación y expectativas positivas para aprender.

A partir de la revisión de la literatura de la SG en las prácticas docentes universitarias, se retomaron las definiciones de las cuatro dimensiones tomadas de la investigación de Razo y Cabrera (2017): 1) *Apoyo emocional* (AE), contempla la expresión de afectos (risas, sonrisas entre docentes y estudiantes), las expresiones de aprobación o rechazo (frases, expectativas, comentarios positivos y neutros sobre las conductas de estudiantes) y conciencia sobre las necesidades de los estudiantes (consultar, anticipar problemas y notar dificultades de estudiantes), tomando en cuenta el género; 2) *Manejo de conducta* (MC), se conforma del redireccionamiento de la conducta (frases, señales para las conductas no deseadas) y la reacción ante ambientes poco favorables (hostilidad, negatividad, irritabilidad), tomando en cuenta el género; 3) *Apoyo pedagógico* (AP), se refiere a la equidad en las estrategias que el docente universitario utiliza para interesar a los estudiantes en el aprendizaje. Es decir, mide el grado en que el/la docente busca, equitativamente, involucrar a mujeres y hombres en las actividades hacia la comprensión de ideas y la expansión del conocimiento. Esta dimensión se conforma de la retroalimentación (persistencia, uso de pistas, clarificación), desafíos cognitivos (preguntas, tareas), diálogo pedagógico (conversación acumulada, escucha activa), y recursos pedagógicos (imágenes, textos y estrategias neutras e incluyentes); 4) *Lenguaje* (L), describe las formas de comunicación del docente universitario hacia los estudiantes en las que se reflejan y se reproducen las visiones y las expectativas asociadas al género que se tiene del estudiantado en el aula tanto de comportamiento como de desempeño académico. Esta dimensión la conforman la neutralidad (uso de genéricos en el discurso, mensajes sobre igualdad, características y adjetivos asociados a los géneros), modos verbales (entonación de la voz y lenguaje respetuoso, uso de nombres y sobrenombres), y el lenguaje corporal (proximidad y contacto físico, postura de escucha y atención, contacto visual).

2.2. Validación por jueces

Una vez definidas las dimensiones se formularon 27 ítems, los cuales pasaron por un proceso de validez de contenido, el cual se realizó a través del juicio de cinco personas, todas mujeres expertas en educación en el ámbito

universitario. Se seleccionaron tres con experiencia en el área de sexualidad y género, dos en psicología educativa y género.

El análisis consistió en someter a valoración la pertinencia y claridad de cada uno de los ítems, se calculó el coeficiente de razón de validez de contenido de cada ítem y se tomó como criterio un valor igual o mayor a .58 para considerar la existencia de acuerdo entre las juezas a través de la fórmula de Tristán-López (2008). En esta etapa los reactivos que no cumplieron el criterio ni de pertinencia ni claridad se eliminaron al igual que los que no tuvieron pertinencia, aunque hayan cumplido con la claridad. Los reactivos que cumplieron con la pertinencia y no con claridad fueron modificados en su redacción de acuerdo con las sugerencias de las juezas.

Con base en todas las modificaciones realizadas, la primera versión del Instrumento de Sensibilidad de Género en Prácticas Docentes (ISGPDU) quedó integrada por un total de 40 ítems, ya que en todas las dimensiones se agregaron ítems por sugerencia de las juezas. En la dimensión AE originalmente eran seis, en su mayoría eran pertinentes pero por recomendación de las juezas se mejoró la redacción en dos de ellos, además dos ítems se dividieron en dos, quedando ocho reactivos; en MC eran cinco, en un reactivo había que mejorar su claridad y se agregaron tres, quedando un total de ocho reactivos, en AP eran diez, de los cuales en uno había que mejorar su claridad y otro eliminarlo, se agregaron seis quedando un total de quince ítems y en L eran seis, todos cumplían con la pertinencia y claridad, sin embargo, por sugerencia se agregaron tres, quedando un total de nueve ítems.

Al final del instrumento se incluyó una pregunta abierta en la que se solicitó a los participantes detallaran alguna experiencia relacionada a temas de género que como estudiantes habían vivido, fueran agradables o desagradables con algún/a docente a nivel superior o en la universidad para obtener más información respecto a los sucesos que ocurren de manera cotidiana.

2.3. Fase II. Estudio piloto

El objetivo de esta fase fue aplicar el instrumento para recopilar datos y obtener evidencias de sus propiedades psicométricas.

Muestra

Para la integración de la muestra se consideraron los siguientes criterios:

1. **Inclusión:** Estudiantes universitarios de segundo semestre en adelante.
2. **Exclusión:** Estudiantes universitarios que se encuentren cursando el primer semestre de la carrera, estudiantes universitarios del Sistema de Universidad Abierta, pasantes o que pertenecieran a algún posgrado.

La muestra fue de 870 estudiantes, conformada por 572 mujeres (65.5%) y 298 hombres (34.5%), de los cuales el 64% se identificó con el género femenino, 33.9% con el género masculino, 1.6% no binario y un.5% no se identificó con ninguno de los mencionados. La edad promedio del alumnado fue de 21.02 años (± 3.49), 644 (74.1%) pertenecen a una universidad pública y 226 (25.9%) a una universidad privada. La mayoría de las universidades son de la CDMX 68.3%, seguido el Estado de Pachuca 17.7%, y finalmente el Estado de México 14%.

2.4. Procedimiento

Se contactó con las/los docentes de las diferentes instituciones haciéndoles llegar una invitación para participar en la investigación, proporcionándoles las indicaciones del procedimiento para llevar a cabo la aplicación en sus grupos en el horario de clase, lo cual permitió tener mayor control y homogeneización durante las aplicaciones. La participación de los estudiantes fue voluntaria, anónima y confidencial.

La base de datos recopilada fue revisada y depurada. Para examinar la validez de constructo de cada dimensión se realizaron análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC). La fiabilidad de consistencia interna fue explorada a través del coeficiente Alpha de Cronbach.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis factorial

Previo al análisis factorial se aplicaron la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de esfericidad de Bartlett, para identificar si las correlaciones entre los reactivos eran significativas y suficientes para determinar la pertinencia del análisis factorial. Conforme a lo esperado, el valor KMO en cada dimensión fue superior al valor de referencia de .70 y en la prueba de esfericidad se obtuvieron coeficientes significativos al nivel de .01 (ver tabla 1), por lo tanto, se consideró viable realizar el análisis factorial.

Tabla 1
Prueba de KMO y esfericidad de Bartlett por dimensión

Dimensión	Kaiser-Meyer-Olkin	Esfericidad de Bartlett		
		χ^2	Gl	p
Apoyo emocional	0.887	1874.697	21	0.000
Manejo de conducta	0.815	1241.263	10	0.000
Apoyo pedagógico	0.940	4114.500	45	0.000
	0.778	895.200	6	0.000
Lenguaje	0.820	2330.720	10	0.000

Para cada dimensión se hizo un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax y se tomó como criterio un valor igual o superior a .40 para considerar que un reactivo se ubicaba en un factor, siempre y cuando no cargara en más de un factor.

Los resultados mostraron que cada una de las dimensiones analizadas estaba conformada por un único factor a excepción de la de apoyo pedagógico que resultó ser bifactorial y se eliminaron aquellos reactivos que no cumplieron con el criterio mencionado anteriormente. Los porcentajes de varianza explicada en cada dimensión fueron iguales o superiores a .50, lo cual es aceptable, particularmente en escalas con pocos reactivos como lo es en el caso de las dimensiones analizadas. Asimismo, los valores del coeficiente alfa de Cronbach de cada dimensión fueron superiores al nivel mínimo aceptable de .70, por lo que tienen buena confiabilidad (ver tabla 2).

Tabla 2

Varianza explicada, confiabilidad y cantidad de reactivos por dimensión

Dimensión	Varianza explicada	Alfa de Cronbach	Cantidad de reactivos
Apoyo Emocional	50.312	0.828	7
Manejo de Conducta	55.276	0.784	5
Apoyo pedagógico (Factor 1)	59.961	0.900	10
Apoyo pedagógico (Factor 2)	---	0.776	4
Lenguaje	67.140	0.877	5

A continuación, se presenta la estructura factorial de cada dimensión.

En la dimensión de Apoyo Emocional (AE) sólo se eliminó un reactivo, quedando conformado por siete, cuyas cargas factoriales fueron superiores a.60 (ver tabla 3). Los reactivos hacen referencia a la manifestación de afecto, preferencia o sensibilidad de parte del o de la docente según el género del estudiante.

Tabla 3

Estructura factorial de la dimensión Apoyo Emocional

Dimensión Apoyo Emocional	Componente 1
1. Las/Los docentes son más rudos con los hombres.	.794
2. La forma en que las/los docentes muestran afecto hacia los estudiantes depende de si son hombres o mujeres.	.736
3. Las/Los docentes tienen preferencias por estudiantes dependiendo de si es hombre o mujer.	.786
4. Las docentes se preocupan más que los docentes por el alumnado.	.648
5. Las/Los docentes parecen poco sensibles a las necesidades o dificultades que enfrentan sus estudiantes, independientemente de su género.	.645
6. Las/Los docentes dan muestras de aprobación a las participaciones y actividades de estudiantes a través de frases y gestos, pero lo hacen más con hombres.	.718
7. Las mujeres son más respetuosas que los hombres con las/los docentes.	.617

En la dimensión Manejo de Conducta (MC) se eliminaron tres ítems y las cargas factoriales de los cinco reactivos que la conforman son también superiores a .60 (ver tabla 4). Los reactivos refieren a las concepciones y actitudes que tienen las y los docentes respecto al comportamiento de los estudiantes según su género.

Tabla 4
Estructura factorial de la dimensión Manejo de Conducta

Dimensión Manejo de Conducta	Componente 1
1. Las/Los docentes ante un ambiente negativo en el aula (hablar en exceso, burlas, faltas de respeto, comentarios sexistas, rumores etc.), llaman la atención de manera respetuosa y firme, pero únicamente se dirigen a los hombres.	.625
2. Las/Los docente ignoran conductas que están perturbando la tranquilidad del grupo, porque consideran que es la forma en que se relaciona ese género.	.797
3. Las/Los docentes consideran que las mujeres son más disciplinadas que los hombres.	.694
4. Las/Los docentes consideran que la forma de comportarse está predeterminada por la genética. Por ejemplo, los hombres son más rudos que las mujeres.	.800
5. Las/los docentes permiten que los hombres digan palabras obscenas, mientras que a las mujeres se les llama la atención.	.784

Respecto a la dimensión Apoyo pedagógico (AP), esta quedó conformada por dos factores, los cuales refieren al trato que recibe el estudiantado de parte del profesorado según el género de los primeros, sólo que el primer factor lo hace considerando un trato igualitario mientras que el segundo versa sobre un trato diferenciado según el género del estudiante. El primer factor comprende diez reactivos y el segundo cuatro. Las cargas factoriales de los reactivos correspondientes a cada factor también fueron superiores a .60. En esta dimensión solo se eliminó un ítem del segundo factor (ver tabla 5).

Tabla 5
Estructura factorial de la dimensión Apoyo Pedagógico

Dimensión Apoyo Pedagógico	Componente	
	1	2
1. Las/los docentes prefieren la participación de hombres en actividades que tienen que ver con la toma de decisiones.	.799	
2. Las/Los docentes refuerzan estereotipos de género, por ejemplo, las mujeres son débiles, bonitas, tranquilas, disciplinadas, mientras que los hombres son fuertes, intrépidos, desorganizados.	.783	
3. El grado de exigencia que piden las/los docentes es distinto para hombres que para mujeres.	.747	
4. Las/Los docentes perciben que las mujeres son más organizadas y realizan trabajos de mejor calidad que los hombres.	.652	
5. Las/Los docentes perciben que los hombres son más hábiles para armar o construir cosas.	.783	
6. Las estrategias y materiales utilizados por quienes imparten la docencia parecen incomodar a estudiantes de un género.	.803	
7. El diálogo de clase en materias relacionadas con humanidades se mantiene primordialmente con mujeres.	.713	
8. El diálogo de clase en materias como matemáticas, estadística, entre otras, se mantiene primordialmente con hombres.	.769	
9. Los/las estudiantes para aclarar dudas recurren al docente de su mismo sexo.	.620	
10. Las/los docentes realizan actividades que evidencian las desigualdades que existen entre hombres y mujeres.	.632	
11. Las preguntas, actividades y tareas que realizan las/los docentes son las mismas para hombres y mujeres.		.723
12. Las/Los docentes que fomentan la reflexión de temas, lo hacen tanto con hombres como mujeres.		.778
13. Las estrategias y materiales utilizados por las/los docentes incluyen a hombres y a mujeres.		.811
14. Las/los estudiantes cuando tienen dudas recurren al docente que le inspira confianza, independientemente de si es hombre o mujer.		.761

Por último, en la dimensión Lenguaje (L) se eliminaron tres reactivos quedando configurada finalmente por cinco cuyas cargas factoriales fueron superiores a .75. Los reactivos refieren a expresiones verbales sexistas y gestuales de falta de atención de parte de los y las docentes hacia los estudiantes según se trate de hombres o mujeres (ver tabla 6).

Tabla 6
Estructura factorial de la dimensión Lenguaje

Dimensión Lenguaje	Componente 1
1. Durante la participación de mujeres, el/la docente hace gestos de falta de atención como, ver la hora, el celular, etc.	.817
2. Durante la participación de hombres, el/la docente hace gestos de falta de atención como, ver la hora, el celular, etc.	.798
3 Las/Los docentes hacen comentarios que incomodan a un género.	.840
4. Las/los docentes hacen comentarios «sexistas» (expresiones que denigran a personas de ambos sexos, respecto a sus atributos o funciones).	.875
5. Las/los docentes suelen decir frases como: «se necesita un hombre fuerte para que nos ayude a cargar».	.763

Para corroborar la estructura factorial de cada dimensión se realizó un análisis factorial confirmatorio para cada una de ellas y se tomaron como referentes de un buen ajuste una ji cuadrada no significativa, un valor de ji cuadrada normada menor a 3, valores iguales o superiores a .95 en los índices CFI y NFI y un valor igual o menor a .08 en el índice RMSEA. Los valores de ji cuadrada en todas las dimensiones fueron significativos lo cual indicaría que no hay un buen ajuste; sin embargo, esto suele ser común cuando los tamaños de muestra son superiores a los 200 casos, por tal razón este índice se considera en conjunto con los ya mencionados. Los valores CMIN/DF fueron ligeramente superiores a 3, lo que indica que se encuentran en el límite permitido, excepto en Manejo de Conducta, el cual fue mucho mayor, por lo que es conveniente hacer una revisión de esta dimensión para mejorarla. Los valores de los índices CFI y NFI fueron superiores a .95 y los del

error de medida RMSEA iguales o menores a.08, los cuales están dentro de lo aceptable para considerar que hay un buen ajuste.

En conclusión, los análisis factoriales confirmatorios muestran que las estructuras factoriales de todas las dimensiones son adecuadas, aunque la de Manejo de Conducta requiere revisarse. En la tabla 7 se presentan los valores de los índices de ajuste para cada dimensión.

Tabla 7
Índices de ajuste del análisis factorial confirmatorio de cada dimensión

Subescala	X ²	gl	p	CMIN/DF	CFI	NFI	RMSEA
Apoyo emocional	45.68	14	.000	3.26	.983	.976	.051
Manejo de conducta	34.47	5	.000	6.89	.976	.972	.082
Apoyo pedagógico	227.55	77	.000	2.95	.970	.956	.047
Lenguaje	13.88	4	.008	3.47	.996	.994	.053

Ahora bien, respecto a la pregunta abierta que se incluyó al final del instrumento para recopilar las experiencias del alumnado relacionadas a temas de género, es importante señalar algunos resultados que se obtuvieron de dicha pregunta ya que las/los estudiantes compartieron experiencias en las que reportaron situaciones que les generaron incomodidad, malestar psicológico o deserción en la materia e inclusive deserción escolar. Los resultados de la pregunta abierta se clasificaron en nueve categorías y en la tabla 8 se muestran algunos ejemplos de cada una de ellas.

En general, las/los estudiantes perciben que se refuerzan estereotipos en sus clases, manifiestan que hay falta de un lenguaje incluyente que perpetúa las desigualdades, el cual lo ven reflejado en sus respuestas. Es una minoría la que ha sufrido acoso y/o abuso sexual. También perciben que hay menor sensibilidad de género por parte de docentes hombres y que, tanto a los docentes como alumnos les cuesta más trabajo identificar la violencia verbal en comparación con las docentes y alumnas. Finalmente, hubo respuestas de estudiantes que reconocen el buen trato y el lenguaje inclusivo.

Por otra parte, el 56.43% del estudiantado no contestaron, el 17% compartieron experiencias incómodas y el 26.55% manifestaron no tener experiencias desagradables y de éstos, algunos felicitaron la investigación.

Tabla 8. Respuestas de la pregunta abierta clasificadas en categorías

Categoría	Definición	Ejemplo de respuesta
Omisión de manejo de conducta	Permitir faltas de respeto, insultos entre el alumnado.	- «He tenido la mala experiencia de recibir comentarios y actitudes de mis compañeros y el profesor no hace nada al respecto.» - «Se respeta y toleran agresiones verbales y «explosiones» de mis compañeros.»
Limitación en el aprendizaje y maltrato emocional	Estigmatizar, limitar el aprendizaje, participación y/o capacidades. Bajas expectativas del alumnado por cuestión de género, desanimar a que estudien o realicen algo. Calificar o tratar de manera diferente. Daño a la autoestima	- «Los docentes con mayor de edad son hombres machistas, ... sus ideales no han evolucionado.» - «Un profesor de matemáticas le dijo a un compañero: Si tú no entiendes, imagínate ellas.» - «En alguna ocasión, un maestro me humilló [sic] frente a todo el grupo cuando estaba exponiendo mi tema de tesis, ...ese episodio me afectó [sic] tanto que lo tuve que tratar en terapia...» - «Un profesor de Derecho, al ser mujer te cuestionaba más y se encargaba de humillarte frente a todos. Un día expuse junto a tres compañeras más y al terminar la exposición todos nuestros compañeros nos aplaudieron y él gritó que éramos unas mediocres... Después de eso preferí desertar la materia y estuve a punto de hacerlo con la carrera.»
Violencia verbal.	Comentarios sarcásticos e insidiosos, insultos y gritos. Chistes, «bromas», albures, etc. Uso de nombres y sobre nombres lenguaje violento, entonación de voz.	- «Había un docente que siempre albureaba a las alumnas y sigue dando clases...» - «Un profesor hacía [sic] chistes sobre la debilidad de las mujeres.» - «Hay profesores que todavía no respetan las formas de pensar de otros estudiantes ni su orientación sexual, haciendo comentarios fuera de lugar.»
Trato diferenciado a través del lenguaje y/o conducta.	Uso del lenguaje y trato diferenciado al dirigirse a hombres y a mujeres; por ejemplo, tono de voz, uso de palabras altisonantes, reproducción de roles y estereotipos de género de cómo se deben comportar las mujeres y los hombres.	- «Con un profesor recuerdo que siempre utilizaba la frase: ustedes como mujercitas deberían...» - «Lo más grave [sic], es cuando en un salón de 50 alumnas y seis alumnos, las únicas participaciones que se respaldan, sustenta [sic], agradecen o escuchan son las de los seis alumnos.» - «Un profesor justificó la falta solo a hombres, y a las mujeres no, porque «las mujeres somos mentirosas». - «Como hombre homosexual, algunas veces he escuchado comentarios homofóbicos de parte de algunos docentes; eso denota ignorancia en cuanto al tema.»
Imagen corporal	Uso de comentarios donde se denigra el cuerpo de la persona o su aspecto físico.	- «Una maestra de derecho laboral nos pregunto [sic] acerca de qué área de la administración estábamos interesados en tomar; respondí que marketing, directamente me discriminó y atacó diciendo que yo no podría dedicarme a esa área porque tenía cara de «figurita prehispánica». - «Un profesor cuando daba las calificaciones, observaba el cuerpo de las compañeras y hacía comentarios como «ay que caderona», «que nalgona» mientras que con los compañeros solo les daba su calificación.»
Abuso, acoso, tocamientos e insinuaciones	Tipo de contacto o actividad sexual en donde el/ la estudiante no da su consentimiento.	- «Las actitudes del profesor me hicieron sentir incómoda sobre todo cuando me tomaba mis medidas corporales como parte de la materia, sentí que se sobrepasó en muchas ocasiones.» - «En una ocasión un profesor invalidó mi experiencia de acoso por ser hombre.»
Invisibilización o normalización de la violencia de género	Expresiones donde el/la docente no identifica y/o justifica la violencia de género.	- «La persona encargada de un curso ejemplificó muy inapropiadamente que la responsabilidad de una violación es de la víctima por pasar por una determinada calle a cierta hora. Esto me llevó a plantearme si realmente quería estudiar en la institución.» - «Tengo un maestro que dice que la violencia de género no existe.» - «Hay profesores que le restan importancia al movimiento feminista y llegan a decir que las mujeres exageran con lo que les pasa.»
Concientización de la violencia de género por parte de las/los estudiantes.	Capacidad del estudiantado en darse cuenta de la importancia de la cuestión de género a partir de responder el cuestionario.	- «El cuestionario me ayudó a hacer conciencia de cómo están mis profesores en temas de género, gracias por la invitación y espero pronto saber los resultados.» - «Me gustaría que los docentes comenzaran a inculcar y utilizar el lenguaje inclusivo»
Respeto y buen trato	Aceptar las diferencias en el ritmo de aprendizaje, gustos, identidad y diversidad.	- «Una maestra nos enseñó a decir ser humano o personas en lugar de hombre.» - «El día posterior al paro de mujeres en 2020, un profesor nos explicó por qué se conmemora el 8 de marzo y nos pasó un video donde se explicaba más a detalle este tema. También dejó que tanto hombres como mujeres contaran su experiencia respecto al paro y al final hicimos una reflexión. Me dio emoción que un profesor, especialmente un hombre, se tomara el tiempo de tratar este tema y mostrar su apoyo. Él es uno de los docentes con los que más segura me he sentido en lo que llevo de carrera.»

4. DISCUSIÓN

Los temas de desigualdad, discriminación y violencia de género en la educación superior son incómodos y difíciles de manejar en las instituciones y en el contexto político. A pesar de ello, varias universidades e instituciones reconocen y enfrentan de manera decidida situaciones de violencia y discriminación (Ordorika, 2015). La práctica docente a nivel superior supone reflexionar acerca de las actividades que ocurren en el aula. Sin embargo, existe una escasez de instrumentos para medir la SG en las prácticas docentes, lo que condujo a elaborar y validar un instrumento desde la mirada del estudiantado, dado que son quienes interactúan en mayor medida con el profesorado.

El análisis de sus propiedades psicométricas a través de las diferentes técnicas estadísticas a las que se sometió el instrumento mostró que es confiable y válido, por lo que se evidencia la solidez del instrumento. Se obtuvo una versión final del instrumento de 31 ítems en formato de Likert con cinco opciones de respuesta y con una pregunta abierta. Está conformado por cuatro dimensiones que tienen que ver con el trato diferenciado que tienen las y los docentes hacia los estudiantes, respecto con la manifestación de afecto que les brindan, sus actitudes hacia sus comportamientos en el aula, la forma de tratarlos y de dirigirse verbalmente al grupo.

Respecto a la pregunta abierta, las experiencias reportadas por los participantes coinciden con los hallazgos del estudio de Méndez-Cadena et al. (2016), donde el estudiantado identificó conductas sexistas y discriminatorias que se traducen en maltrato psicológico en la vida escolar, uso de lenguaje sexista, no inclusivo, desvalorización del trabajo académico de las mujeres, exclusión, subordinación e invisibilización del aporte de las mismas; lo que repercute desfavorablemente en el desempeño escolar, la percepción de logro, la salud emocional (incremento de ansiedad y tensión, crisis nerviosas, depresión, desgaste emocional, desinterés, frustración, enojo), el desconcierto, y con efectos negativos en la autoestima. Al igual que Martínez et al. (2021), los docentes hombres y compañeros hacen comentarios sobre estereotipos acerca de la mujer para estudiar carreras consideradas tradicionalmente masculinas, haciéndolas sentir ridiculizadas, desvalorizadas y humilladas. Una situación importante es el acoso sexual, el

cual puede afectar a quien lo padece, generar desmotivación por el proceso de aprendizaje y formación profesional, y conducir a situaciones como la deserción (Ruiz-Ramírez et al., 2014).

Se sugiere realizar otras preguntas exploratorias para ver si el alumnado ha tomado cursos y/o talleres con perspectiva de género, ya que esto puede ser una variable que favorezca la identificación de prácticas docentes con sensibilidad de género.

5. CONCLUSIONES

La evidencia recabada sobre las propiedades psicométricas del ISGPDU muestra que son adecuadas, y que el instrumento sirve para identificar las percepciones que tiene la población estudiantil universitaria respecto a la SG en sus docentes. El instrumento tendría que seguirse aplicando para obtener más evidencias de su validez y confiabilidad, considerando otros aspectos como la carrera, tipo de universidad, región entre otros.

Se podría retomar la información recabada en la pregunta abierta como un elemento para integrar reactivos que recuperen las experiencias del estudiantado, dado que reflejan de manera fehaciente situaciones invisibilizadas sobre la falta de sensibilidad de género por parte de los docentes y que afectan su desempeño académico y/o salud emocional.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. https://www.aqu.cat/doc/doc_25276332_1.pdf
- Altable, Ch. (1993). La coeducación sentimental. En J. Ramos. (Ed.), *El camino hacia una escuela coeducativa. Movimiento cooperativo de escuela popular*. (pp.129-144). http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/1_6837/enLinea/11.htm
- Alvarez, L. (2021). El movimiento feminista en México en el siglo XXI: Juventud, radicalidad y violencia. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 65(240), 147-175. <https://doi.org/10.22201/fcps.2448492xe.2020.240.76388>
- Arenas, M. (1995). *Triunfantes perdedoras: Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Universidad de Málaga.

- Barragán, F., De la Cruz, J., Doblas, J., Padrón, M.M, Navarro, A., y Álvarez, F. (2001). *Violencia de género y currículum: Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Aljibe.
- Cardiel, M. (2008). *Mujeres y Hombres, ¿Qué tan diferentes somos? Manual de sensibilización en perspectiva de género*. Instituto Jalisciense de las Mujeres. <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Jalisco/jal04.pdf>
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International journal of clinical and health psychology*, 5(3), 521-551. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33705307>
- Cassese, E., y Bos, A. (2013). A hidden curriculum? Examining the gender content in introductory-level political science textbooks. *Politics & Gender*, 9 (2), 214-223. <https://doi.org/10.1017/S1743923X13000068>
- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (2019). *¿Qué es el techo de cristal y qué pueden hacer las empresas para impulsar la igualdad de género?* Gobierno de México. <https://www.gob.mx/conavim/articulos/que-es-el-techo-de-cristal-y-que-pueden-hacer-las-empresas-para-impulsar-la-igualdad-de-genero?idiom=es>.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Díaz, D. (2020). *Guía para una docencia universitaria con enfoque de género en la Universidad de Santiago de Chile*. Dirección de Género, Diversidad y Equidad. https://www.direcciondegenero.usach.cl/sites/direccion_genero/files/guiadgde_vf.pdf
- Diéguez, R., Martínez-Silva, I. Medrano, M., y Rodríguez-Calvo, M. (2020). Creencias y actitudes del alumnado universitario hacia la violencia de género. *Educación médica*, 21(1), 2-10. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.03.017>
- Donoso, T. y Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 71-88. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/24906/rev171ART5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eddy, S., Brownell, S., y Wenderoth, M. (2014). Gender gaps in achievement and participation in multiple introductory biology classrooms. *CBE-Life Sciences Education*, 13, 478-492. <https://doi.org/10.1187/cbe.13-10-0204>

- Evans, H., y Messina, G. (2002). *Igualdad de género en la educación básica de América Latina y el Caribe: Estado del arte*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131040_spa
- Graña, F. (2008). El asalto de las mujeres a las carreras universitarias masculinas: Cambio y continuidad en la discriminación de género. *PRAXIS*, 12, 77-86. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153112902008.pdf>
- Ho, D., y Kelman, M. (2014). Does class size affect the gender gap? A natural experiment in law. *The Journal of Legal Studies*, 43 (2), 291-321. <https://doi.org/10.1086/676953>
- Lovenduski, J. (1998). Gendering research in political science. *Annual Review of Political Science*, 1, 333-356. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.1.1.333>
- Martínez, M., Guerrero, A., y Pantoja, D. (2021). Violencia basada en género en el contexto universitario desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista de Psicología. Universidad de Antioquia*, 13(1). <https://doi.org/10.17533/udea.rp.e343261>
- Méndez-Cadena, M., Martínez-Corona, B., y Pérez-Nasser, E. (2016). Prácticas generadoras de violencia en un espacio académico de posgrado. *Ra_XIMHAI*, 12(1), 33-47. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.2016.02.mm>
- Minnarch, E. (2010). *Transforming knowledge*. Temple University Press.
- Miralles-Cardona, C., Cardona Moltó, M., y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: Estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educXXI.23899>
- Miralpeix, M., y López, N. (2020). Estudio obligatorio de la violencia de género en grados universitarios de ciencias de la salud. *Educación médica*, 22(5), 444. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.06.010>
- Montero, I., y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *International journal of clinical and health psychology*, 2(3), 503-508. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33720308>
- Moreno, E. (2000). *La transmisión de modelos sexistas en la escuela*. En M. Santos (Ed.), *El harén pedagógico* (pp.11-32). Grao.
- Muñiz, J., y Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5(1), 13-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3216021>
- Oficina de la Abogada General de la UNAM (s.f.). *Informe sobre la implementación del protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM:*

- Informe Anual, reporte del 9 de junio de 2018 al 7 de junio de 2019.* http://www.abogadogeneral.unam.mx/sites/default/files/2020-10/Protocolo%20Informe-2019_1.pdf
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 44(174), 7-17. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.06.001>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260891>
- Ortiz-Ortega, A., y Armendáriz, S. (2017). Miradas comparativas para el análisis de las trayectorias académicas de las investigadoras en México. *Reencuentro: Género y educación superior*, 28 (74), 171-192. <https://www.redalyc.org/journal/340/34056723009/html/>
- Patiño M., A. (2020). El Currículum oculto en la educación universitaria: Un estudio de caso en la Universidad de Panamá. *Acción y reflexión educativa*, 45, 60-85. <https://doi.org/10.48204/j.are.n45a3>
- Poaquiza-Poaquiza, Á., Haro-Lara, A., y Quiroga-López, M. (2020). Suelos pegajosos: Equidad de las relaciones y potencialización del talento humano. *Revista científica y arbitrada de ciencias sociales y trabajo social, Tejedora*, 3(6), 70-79. <https://publicacionescd.uleam.edu.ec/index.php/tejedora/article/view/212>
- Prince Torres, A. (2021). Perspectiva de género en el currículo oculto: Catalizador de la visibilización femenina. *Revista de estilos de aprendizaje*, 14(Especial), 5-19. <https://doi.org/10.55777/rea.v14iEspecial.3454>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2007). *Gender awareness and development manual.* <https://inee.org/es/eie-glossary/sensibilidad-de-genero>
- Razo, A., y Cabrero, I. (2017). *Sensibilidad de género en las prácticas docentes de la educación media superior en México.* CIDE, PIPE y SEP. <http://educacion-mediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/genero.pdf>
- Rodríguez, M., y Provencio, H. (2017). *Guía de recomanacions per a la inclusió de la perspectiva de gènere en la docència universitària: Claus conceptuals i teòriques.* Universidad de Alicante. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/72076/2/GUIA-INCLUSION-PERSPECTIVA-DE-GENERO-2-VAL.pdf>
- Ruiz-Ramírez, R., Ayala-Carrillo, M., y Zapata-Martelo, E. (2014). Estereotipos de género en la deserción escolar; Caso el fuerte, Sinaloa. *Ra XIMHAI*, 10(7), 166-184. <https://doi.org/10.35197/rx.10.03.e3.2014.11.r>

- Segovia-Saiz C, Briones-Vozmediano E, Pastells-Peiró, R., González-María, E., y Gea-Sánchez, M. (2020). Techo de cristal y desigualdades de género en la carrera profesional de las mujeres académicas e investigadoras en ciencias biomédicas. *Gaceta Sanitaria*, 34(4), 403-410. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.10.008>
- Subirats, M., y Brullet, C. (1999). Rosa y azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Eds.), *Géneros Prófugos: Feminismo y educación*. (pp.189-223). Paidós.
- Tomé, A. (1999). Un camino hacia la coeducación: instrumentos de reflexión e intervención. En C. Lomas (Ed.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. (pp.171-198). Paidós Ibérica, S.A.
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en medición*, 6, 37-48. <https://docplayer.es/37723395-Modificacion-al-modelo-de-lawshe-para-el-dictamen-cuantitativo-de-la-validez-de-contenido-de-un-instrumento-objetivo.html>
- Upegui, A., y Cervera, C. (2018). *Techo de cristal y suelo pegajoso: Estudios de género en la academia. Jóvenes en la ciencia*, 4(1), 1844-1848. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/2886>
- Verge, T., y Cabruja, T. (2017). La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur. *Castelló de la Plana: Xarxa Vives d'Universitats*, <http://vives.org/PU3.pdf>
- Wehrwein, E., Lujan, H., y DiCarlo, S. (2007). Gender differences in learning style preferences among undergraduate physiology students. *Advances in Physiology Education*, 31 (2), 153-157. <https://doi.org/10.1152/advan.00060.2006>

ANEXO
INSTRUMENTO SENSIBILIDAD DE GÉNERO EN PRÁCTICAS
DOCENTES, DESDE LA PERSPECTIVA ESTUDIANTIL
UNIVERSITARIA

Instrucciones: Este instrumento contiene preguntas que pretenden explorar situaciones en universitarias/os relacionadas con el trato, lenguaje, dinámica de clase, entre otras actividades dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Te pido contestar con sinceridad cada pregunta, no hay buenas ni malas respuestas, todo lo que tú selecciones está bien, si hay alguna opción que no se ajusta a tu respuesta, selecciona la más cercana a ella. Recuerda que son ANÓNIMAS.	
Datos generales	
Fecha:	Edad:
Universidad:	Carrera:
Tipo de universidad: Pública / Privada	Semestre:
Sexo: Mujer / Hombre / Prefiero no decirlo	¿Tienes Hijas/os? Sí/no ¿Cuántos Hijas/os tienes?
Ocupación: estudiante / estudia y trabaja	Estatus: Estudiante de licenciatura / Exalumna/o de licenciatura / Otro
Género: Femenino / Masculino / No binario o NO me identifico / Prefiero no decirlo	Estado civil: soltera/o casada/o divorciada/o unión libre
¿Has tomado cursos, materias, talleres que aborden temas de género, igualdad, equidad? ¿Cuáles son los temas que abordaron?	Sí / no

Validación del instrumento Sensibilidad de Género en la Práctica Docente desde
la perspectiva estudiantil universitaria

No.	Ítem	Siempre (cercano a 100 %)	Frecuente (cercano a 75%)	Ocasional-mente (cercano a 50%)	Pocas veces (cercano a 25%)	Nunca (cercano a 0%)
1	Las/Los docentes son más rudos con los hombres.					
2	La forma en que las/los docentes muestran afecto hacia los estudiantes depende de si son hombres o mujeres.					
3	Las/Los docentes tienen preferencias por estudiantes dependiendo de si es hombre o mujer.					
4	Las docentes se preocupan más que los docentes por el alumnado.					
5	Las/Los docentes parecen poco sensibles a las necesidades o dificultades que enfrentan sus estudiantes, independientemente de su género.					
6	Las/Los docentes dan muestras de aprobación a las participaciones y actividades de estudiantes a través de frases y gestos, pero lo hacen más con hombres.					
7	Las mujeres son más respetuosas que los hombres con las/los docentes.					
8	Las/Los docentes ante un ambiente negativo en el aula (hablar en exceso, burlas, faltas de respeto, comentarios sexistas, rumores etc.), llaman la atención de manera respetuosa y firme, pero únicamente se dirigen a los hombres.					

Validación del instrumento Sensibilidad de Género en la Práctica Docente desde la perspectiva estudiantil universitaria

9	Las/Los docentes ignoran conductas que están perturbando la tranquilidad del grupo, porque consideran que es la forma en que se relaciona ese género.					
10	Las/Los docentes consideran que las mujeres son más disciplinadas que los hombres.					
11	Las/Los docentes consideran que la forma de comportarse está predeterminada por la genética. Por ejemplo, los hombres son más rudos que las mujeres.					
12	Las/los docentes permiten que los hombres digan palabras obscenas, mientras que a las mujeres se les llama la atención.					
13	Las/los docentes prefieren la participación de hombres en actividades que tienen que ver con la toma de decisiones.					
14	Las/Los docentes refuerzan estereotipos de género, por ejemplo, las mujeres son débiles, bonitas, tranquilas, disciplinadas, mientras que los hombres son fuertes, intrépidos, desorganizados.					
15	El grado de exigencia que piden las/los docentes es distinto para hombres que para mujeres.					
16	Las/Los docentes perciben que las mujeres son más organizadas y realizan trabajos de mejor calidad que los hombres.					
17	Las/Los docentes perciben que los hombres son más hábiles para armar o construir cosas.					

Validación del instrumento Sensibilidad de Género en la Práctica Docente desde
la perspectiva estudiantil universitaria

18	Las estrategias y materiales utilizados por quienes imparten la docencia parecen incomodar a estudiantes de un género.					
19	El diálogo de clase en materias relacionadas con humanidades se mantiene primordialmente con mujeres.					
20	El diálogo de clase en materias como matemáticas, estadística, entre otras, se mantiene primordialmente con hombres.					
21	Los/las estudiantes para aclarar dudas recurren al docente de su mismo sexo.					
22	Las/los docentes realizan actividades que evidencian las desigualdades que existen entre hombres y mujeres.					
23	Las preguntas, actividades y tareas que realizan las/los docentes son las mismas para hombres y mujeres.					
24	Las/Los docentes que fomentan la reflexión de temas, lo hacen tanto con hombres como mujeres.					
25	Las estrategias y materiales utilizados por las/los docentes incluyen a hombres y a mujeres.					
26	Las/los estudiantes cuando tienen dudas recurren al docente que les inspira confianza, independientemente de si es hombre o mujer.					
27	Durante la participación de mujeres, el/la docente hace gestos de falta de atención como, ver la hora, el celular, etc.					

Validación del instrumento Sensibilidad de Género en la Práctica Docente desde
la perspectiva estudiantil universitaria

28	Durante la participación de hombres, el/la docente hace gestos de falta de atención como, ver la hora, el celular, etc.					
29	Las/Los docentes hacen comentarios que incomodan a un género.					
30	Las/los docentes hacen comentarios «sexistas» (expresiones que denigran a personas de ambos sexos, respecto a sus atributos o funciones).					
31	Las/los docentes suelen decir frases como: «se necesita un hombre fuerte para que nos ayude a cargar».					

32. Detalla lo más claro que puedas acerca de tus experiencias como estudiante relacionadas al GÉNERO (agradables o desagradables que has tenido con algún/a docente o institución). En caso de no tener situaciones que narrar por favor escribe la palabra NINGUNA. Gracias